المؤتمرات والندوات (١)

السجل العلمي

للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

الندوات العلمية، والتجارب والمشروعات

«الجزء الثاني»

الثلاثاء - الخميس ٢٧-٢٩/ جمادى الآخرة / ١٤٣٤هـ الموافق ٧-٩/مايو/ ٢٠١٣م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي

السجل العلمي للملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية

باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. / مركز

الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي. - الرياض، ١٤٣٥هـ

٨٩٢ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٢-٣-٩٠٥٥٥-٦٠٣-٩٧٨

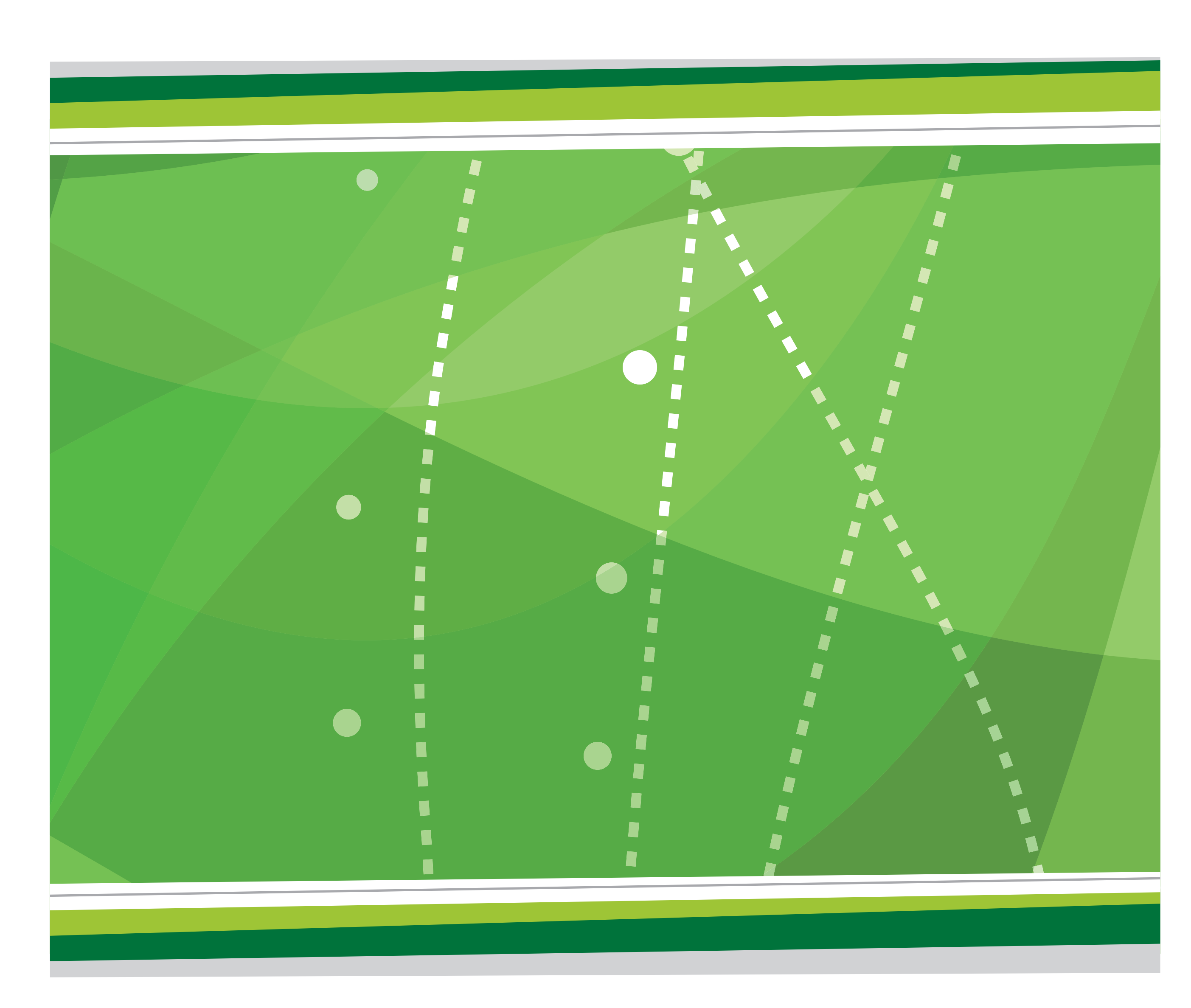
١. اللغة العربية - مقالات ومحاضرات أ.العنوان

ديوي ٤١٠　　　　　١٤٣٥/ ٤٦٤٦

رقم الإيداع: ٤٦٤٦ /١٤٣٥

ردمك: ٢-٣-٩٠٥٥٥-٦٠٣-٩٧٨

بسم الله الرحمن الرحيم




ندوة التخطيط اللغوي

التخطيط اللغوي: تعريف نظري ونموذج تطبيقي

أ.د. عبدالله البريدي
أستاذ الإدارة والسلوك التنظيمي - جامعة القصيم

ملخص:

تتمحور هذه الورقة البحثية حول «التخطيط اللغوي»، ولكونها تطبق المنهج التحليلي الوصفي، المتكئ على منهج التشخيص الثقافي الحضاري؛ فإنها تسلِّم بأن ثمة خصوصية عربية تجاه المسألة اللغوية، من جراء تفرد اللغة العربية وتفرد نظرتنا نحن إليها في بعض الزوايا الثقافية واللغوية، مما يوجب بناء إطار علمي متماسك للتخطيط اللغوي، يأخذ في الاعتبار تلك الخصوصية ويتأسس على الأسلوب المهجّن وتداخل التخصصات. وللوفاء بالبعد التحليلي الوصفي، حللت الورقة بعض أبعاد «التخطيط اللغوي» بما في ذلك بعض الإسهامات العلمية في الأدبيات الغربية والعربية، لتحديد مجالات تركيز الأبحاث العربية وبعض الفجوات البحثية، مع القيام بتوصيف التخطيط اللغوي وأنواعه وأهدافه وطبيعة علاقته مع السياسة اللغوية.

سعت هذه الورقة إلى التأكيد على حتمية الانعتاق من البعد التنظيري عبر ممارسة «الفعل التخطيطي» في المجال اللغوي، مع ضرورة الالتزام بمنهجية علمية دقيقة؛ تسلّم بتداخل التخصصات وتجهد لأن تفيد منها بصورة تعاضدية تكاملية، على أن تستقي منهجيةُ التخطيط اللغوي أصولهَا ومراحلها من الفكر الإداري الاستراتيجي. ونظراً لعدم بلورة تعريف محدد للتخطيط اللغوي في الأدبيات العربية، فقد استهدفت الورقة بلورة تعريف شامل للتخطيط اللغوي، واقتراح نموذج علمي تطبيقي له، يأخذ في اعتباره جمله من المحددات المنهجية واللغوية والاستراتيجية والذاتية. وتضمنت خاتمة الورقة جملة من التوصيات العملية.

مدخل:

حين نتفحص الأدبيات العربية في «المسألة اللغوية»، نخلص إلى أن الإسهامات العلمية في مجال «التخطيط اللغوي» محدودة للغاية مقارنة بالقضايا الأخرى كالهوية [١] واللهجات العامية واللغات الإثنية [٢] ومسائل تعليم اللغة [٣]، وتتركز دراسات التخطيط اللغوي بصورة مكثفة على النزعة التنظيرية والمفاهيمية [٤]، وقد تلبس بعضها بالنزعة الإنشائية، كما أنها في الأغلب من غير المتخصصين في الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي [٥]، مما يفقدها الصلابة العلمية في جوانبها المنهجية والإجرائية في أبعادها الرئيسة المتمثلة في التحليل والتشخيص والتنبؤ والبلورة للمعطيات والقضايا الاستراتيجية والرؤى والأهداف والمبادرات الاستراتيجية. غير أنه يحسب لهذه الإسهامات أنها أبقت جذوة التخطيط اللغوي مشتعلة في الميادين البحثية والفكرية، مع التعريف ببعض أبعاد التخطيط اللغوي وبعض تطبيقاته العملية، ومن ذلك مثلاً تأكيد بعضها على أن «كل تخطيط في المجتمع بناء على شفا جرف هاو ما لم يواكبه تخطيط لسلامة الوجود الداخلي للإنسان، وعلى رأس هذا التخطيط التخطيط اللغوي»[٦].

١. راجع مثلاً: أحمد (٢٠٠٨)، حقوق الإنسان بين العولمة والهوية الوطنية؛ متولي (٢٠١٠)، اللغة العربية بين الانتماء والهوية والتحديات المستقبلية في عصر الرقمنة؛ برهومة (٢٠١٢)، اللغة والهوية .. جدل الثابت والمتحول؛ البوشيخي (٢٠١٢)، اللغة والتعليم والهوية في الدول العربية.

٢. انظر مثلاً: ابن تنباك (١٩٨٦)، الفصحى ونظرية الفكر العامي؛ ميمون (٢٠٠٦)، اللغة الرسمية والهوية الوطنية في ظل المجتمع المتعدد اللغات؛ يجيوي (٢٠١٢)، السلم اللغوي في الوطن العربي؛ ودغيري (٢٠١٢)، الفصحى واللهجات العربية المعاصرة – علاقة اتصال أم انفصال.

٣. طالع مثلاً: الخولي (١٩٨٩)، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها؛ السعافين (٢٠٠٨)، تطوير مناهج تدريس اللغة العربية؛ طرابيشي (٢٠٠٨)، مناهج اللغة العربية وتأكيد الهوية الثقافية العربية الإسلامية.

٤. انظر مثلاً: عثمان (١٩٨٦)، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية؛ العبد الحق (١٩٩٦)، مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد؛ النجار (٢٠٠٨)، تأهيل معلمي اللغة العربية: الواقع والطموح؛ الزبون (٢٠٠٩)، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها؛ النجار، لطيفة (٢٠٠٨)، تأهيل معلمي اللغة العربية: الواقع والطموح، يجيوي (٢٠١٢)، مرجع سبق ذكره.

٥. انظر على سبيل المثال: عيساني (٢٠١٢)، اللغة العربية واستراتيجية رسم السياسات اللغوية.

٦. عثمان (١٩٨٦)، مرجع سبق ذكره، ص ٢١.

وهذه المحدودية البحثية في مجال التخطيط اللغوي في محيطنا العربي تقابلها حركة بحثية نشطة في الأدبيات الغربية، حيث نجد مئات الأبحاث والكتب المتخصصة، ليس ذلك فحسب بل ثمة مجلات علمية محكّمة في مجال التخطيط اللغوي على وجه التحديد، مما أوجد ثراءً نوعياً وكمياً في الأدبيات الغربية [٧].

وفي هذا السياق، أشدد بصوت عال على خطورة استمرارنا في «النهل المفصل» من الأدبيات الغربية في عموم مسائل اللغة ومباحثها، ومنها «التخطيط اللغوي»، وذلك للاختلاف الجوهري في بعض الأبعاد اللغوية فيما بين المجتمع العربي والمجتمع الغربي، فنحن لنا لغة تتميز بسماتها المعيارية والوظيفية المتفردة عن سائر اللغات، في وقت لا زلنا نؤمن بهذه المعيارية وبضرورة المحافظة عليها وفق أطر علمية وتطبيقية لا تتنكر لأهمية التلبس بالمرونة والانسيابية، ولكن بقدر مدروس، وبما لا يخدش «الصلابة اللغوية»، ولا يعرض «الهوية» للخطر، فاللغة العربية قبل أن تكون «أداة تواصل» فيما بيننا هي أداة لبناء هويتنا العربية الإسلامية وصيانة وحدتنا الفكرية والمجتمعية [٨]. وما يدعوني إلى هذا الطرح أن بعض الباحثين العرب يجروننا إلى مباحث لغوية (ومنها مسائل وأنشطة تخطيطية لغوية) لا نحتاج إليها في محيطنا العربي، وما حملهم على الاشتغال بها سوى أنهم وجدوا مئات الدراسات في الأدبيات الغربية حول تلك المباحث، فتنشط لديهم نمط النقل الميكانيكي للأفكار، وهو نمط يجلب لنا ما لا حاجة لنا به من مصطلحات ومناهج ونماذج في مسائل عديدة [٩]، وهذا النمط مؤذٍ لنا، ليس في مسائل اللغة فحسب بل في عموم مسائلنا الثقافية، ويحد من قدراتنا على تشغيل عضلاتنا البحثية والفكرية على نحو يحرك تروس الإبداع لدينا في خلق المصطلحات الجديدة بجانب بلورة النماذج التفسيرية التي تشخص واقعنا بدقة وتعيننا على فهمه واستيعابه ومن ثم بلورة الحلول الملائمة وفق احتياجاتنا ومقاساتنا

٧. على سبيل المثال: Current Issues in Language Planning . Language Problems and Language Planning

٨. البريدي (٢٠١٣)، اللغة هوية ناطقة.

٩. سأشير إلى بعض الأمثلة حين أعرض لأنواع التخطيط اللغوي.

ومزاجنا الخاص، وبما يسهم في إحداث «التراكمية الفكرية» المنشودة المفقودة، والتي أعدها مقوماً رئيساً لنهوضنا الفكري وتعافينا الحضاري.

وإن سلّم لي بما فرط تقريره، فإني أبادر بالقول بأننا مدعوون إلى بناء إطار علمي متماسك للتخطيط اللغوي، يأخذ في الاعتبار الأسلوب المهجّن وتداخل التخصصات، مع إمكانية الاغتراف المقتصد من الأدبيات الغربية في بعض الجوانب والإسهامات العلمية المعمقة التي تتقاطع مع لغتنا العربية وتشابه تحدياتنا اللغوية التي تتهددنا في مساقات عديدة. وهذا يتطلب الكثير من الجهد العلمي التراكمي الذي يلتزم بمنهجية علمية دقيقة، ويتوخى الإفادة من مختلف الحقول العلمية ذات الصلة بالمسألة اللغوية.

المنهجية والأهداف:

تتوسل هذه الورقة البحثية بالمنهج التحليلي الوصفي، المتكئ - جزئياً - على منهج التشخيص الثقافي الحضاري؛ الذي تُخضع بموجبه الظاهرة محل البحث لملاحظة علمية تراكمية وتحليل معمّق لمسبباتها الكبرى ذات الطبيعة الثقافية الحضارية بما في ذلك المشكل السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي. وفي ضوء ذلك، تقر الورقة بوجود خصوصية عربية تجاه المسألة اللغوية، وذلك ما يدفع لبناء إطار علمي متماسك للتخطيط اللغوي، يأخذ في الاعتبار تلك الخصوصية ويتأسس على الأسلوب المهجّن وتداخل التخصصات، مع الإفادة من بعض الأطر العلمية التخصصية في الأدبيات الغربية، فالمنهج المتبع هنا لا يوصد الأبواب ولا يقر الانكفاء المعرفي، ولكنه ينزع نحو ترسيخ «أنفتنا الثقافية» [١٠] التي تؤمّن لنا الحق في أن يكون لنا فكر يلائمنا ويفي باحتياجاتنا، في إطارنا الحضاري العربي الإسلامي. وفي البعد التحليلي الوصفي، عمدت إلى تحليل بعض أبعاد «التخطيط اللغوي» كماهيته وأنواعه وأهدافه وعملياته، متضمناً ذلك التحليلُ جملة من الإسهامات العلمية في الأدبيات الغربية والعربية، لتحديد مجالات تركيز الأبحاث

١٠. منذ سنوات طرحت مفهوم «الأنفة الثقافية»، وأقصد به - بشكل عام - مستوى قناعة ودرجة قبول المفكرين العرب لتبني نظريات ونماذج ومصطلحات فلسفية وفكرية وعلمية لا تتناغم مع المركّب الحضاري العربي الإسلامي

العربية وبعض الفجوات البحثية، مع القيام بتوصيف التخطيط اللغوي وأنواعه وأهدافه وطبيعة علاقته مع السياسة اللغوية.

واستهدفت الورقة بشكل رئيس التأكيد على حتمية تجاوز الأطر التنظيرية إلى التطبيق عبر ممارسة «الفعل التخطيطي» وفق منهجية علمية دقيقة تقر بتداخل التخصصات وتجهد لأن تفيد منها بصورة تعاضدية تكاملية، على أن تستقي منهجية التخطيط اللغوي أصولها ومراحلها من الفكر الإداري الاستراتيجي. وفي ضوء الخلوص إلى عدم بلورة تعريف محدد للتخطيط اللغوي في الأدبيات العربية، فقد سعت هذه الورقة إلى بلورة تعريف واقتراح نموذج علمي تطبيقي له، يأخذ في اعتباره جمله من المحددات المنهجية واللغوية والاستراتيجية والذاتية.

إطلالة نظرية على التخطيط اللغوي:

هنالك مزاعم أو تخوفات يبديها بعض المتخصصين في الأدبيات العلمية مفادها بأن اللغة تستعصي على التخطيط أصلاً [١١]، ومرد ذلك أنها صنيعة التطور الاجتماعي الحتمي. وقد نكون قد أفلحنا نظرياً في تجاوز مثل تلك المزاعم، إلا أن التطبيق العملي يشي كما لو كنا نركن إليها ونسلّم بها، فالساحة العربية تفتقر إلى «الفعل التخطيطي اللغوي» سواء كان في ميدان البحث والدرس أو التشريع والتنفيذ.

والحفر في مسألة استعصاء أو عدم جدوى التخطيط - وكلاهما سواء من حيث النتائج - يجب ألا يقتصر على الإشكالات الأكاديمية كالتي أشرت إليها آنفاً، إذ ثمة إشكالات تنبع من ثقافتنا العربية الإسلامية ذاتها، وهي كثيرة. ولعلي ألتقط بعضاً من تلك الإشكالات التي ترتبط بالتخطيط اللغوي وتؤثر عليه بطريقة أو أخرى. فالثقافة العربية الإسلامية أورثت لدى بعض الأفراد نوعاً من الإيمان الدوغمائي بوجود «ضمانة إلهية مطلقة» لحفظ اللغة العربية على نحو تلقائي، بزعم ما يفهمونه من الآية القرآنية (إنا نحن نزّلنا الذكر وإنا له لحافظون) ﴿الحجر: ٩﴾، وأولئك لا يمكن أن يؤمنوا

---

١١. العبد الحق (١٩٩٦)، مرجع سبق ذكره،
Gadelii, K. (1999), Language planning: Theory and practice

بجدوى التخطيط اللغوي، فاللغة مصونة محفوظة، مع أن تلك الآية الكريمة لا تفيد البتة مثل ذلك الحفظ التلقائي، فالقرآن الكريم هو المحفوظ بالعناية الإلهية، أما اللغة فلا حفظ لها إلا بجهود البشر، وذلك يستلزم أن ندرج أنفسنا في عداد الذين يؤمنون بضرورة «النضال اللغوي»(١٢) ، بما يقتضيه من تخطيط استراتيجي ذكي، وما يستتبعه من مبادرات تشريعية وتنفيذية في مختلف المجالات.

ومن تلك الإشكالات الثقافية التي تعوق تحريك تروس التخطيط اللغوي لدينا ما يتعلق بمبدأ «الإيمان بالقضاء والقدر»، والذي يعد ركناً من أركان الإيمان في الدين الإسلامي، فالبعض لديه فهم مغلوط لعقيدة القضاء والقدر، حيث يميلون إلى ما يشبه التسليم بالواقع وترك العمل بحجة أن «كل شيء مكتوب ومقدّر»، وقد أثبتت بعض الأبحاث التطبيقية أن بعض الفئات المتدينة في المجتمع العربي تميل إلى مثل هذا السلوك الذي يتنكر للفعل التخطيطي والاستعداد الذكي للمستقبل(١٣). ومثل هذا التفكير المعوج يتطلب جهداً كبيراً من أجل تنقية رواسبه وتخليص العقل العربي من انعكاساته إزاء التنبؤ بالمستقبل وتشكيله.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن «التخطيط اللغوي» استخدم كأداة لمقاومة الهجمات الشرسة على بعض اللغات الوطنية من قبل بعض الدول المحتلة، حيث تم إقصاء تلك اللغات وإضعافها، وهذا ما دفع بعض الباحثين والمؤسسات الوطنية والدولية لبذل جهود تخطيطية من أجل استعادة مكانة تلك اللغات وحل المشكلات التي خلقتها أوضاع الاحتلال المباشر أو غير المباشر كما في بعض الدول الآسيوية والإفريقية(١٤).

وقبل التعريف بـ «التخطيط اللغوي» وأهدافه وأنواعه والحقول المعرفية التي أسهمت في بنائه من حيث المنهج والتطبيق، أشير إلى التواشج العضوي بين موضوعي «التخطيط اللغوي» و «السياسة اللغوية»، إذ يندر أن نجد إسهاماً علمياً يعالج التخطيط دون أن يعرج

---

١٢. البريدي (٢٠١٣)، اللغة هوية ناطقة.

١٣. حمزة، (١٩٨٨)، تصور طلاب الجامعة للمستقب

١٤. العبد الحق (١٩٩٦)، مرجع سبق ذكره

على السياسة [١٥]. والفرق بينهما يكمن بشكل جوهري في أن السياسة اللغوية تُضمَّن بطريقة أو بأخرى في الوثائق الرسمية التي تعتمدها الحكومات إزاء اللغة الرسمية وحقوقها وامتيازاتها وكل ما يصونها ويحافظ عليها واستخداماتها في الحياة والتعليم والتجارة والإعلام وغيره، وأما التخطيط اللغوي فيشير إلى الجهود التي تبذل لتحقيق هذه السياسة في أرض الواقع [١٦]، على أن بعض الباحثين يقررون بأن السياسة اللغوية غالباً ما تتخذ شكلاً ضمنياً في الدساتير والتشريعات في ظل ضعف التخطيط اللغوي أو غيابه[١٧].

وبعد تفحصي لبعض الأدبيات والممارسات فيما يخص المسألة السابقة، أدركت أن هنالك بعض الإشكاليات، ومنها ما يتعلق بسؤال: من يسبق من؟ هل يتوجب علينا وضع السياسة اللغوية إطارًا حاكمًا على تخطيطنا اللغوي؟ أم أن هذا التخطيط سيكون ضمن مخرجاته مثل تلك السياسة؟ وقد خلصت إلى أن الأمر يحتمل هذا ويحتمل ذاك، شريطة ألا يكون ثمة تشوش في الفهم لهذه المسألة، كما في بعض أعمالنا في العالم العربي. ولعلي أشير إلى مثال واحد على مثل هذا التشوش. أصدرت مؤسسة الفكر العربي في ٢٥ نوفمبر ٢٠١٢م وثيقة بعنوان «لننهض بلغتنا» [١٨] وقد غشيها قدر من التشوش حول العلاقة بين التخطيط والسياسة، حيث جاء في التوصية الأولى ما يدل على أن التخطيط اللغوي يسبق السياسة اللغوية، فقد ذكرت هذه التوصية ما نصه: «السعي الجاد والحثيث إلى اتخاذ سياسات لغوية ملزمة مبنية على تخطيط لغوي شامل...»، ثم رجعت الوثيقة وقلبت المعادلة السابقة في عنوان رئيس (البند ثالثاً)، حيث جاء كما يلي: «التخطيط المستقبلي

١٥. المراجع عديدة ومنها: Antia, (2000), Terminology and language planning; Ager (2001), Motivation in language planning and policy; Kaplan and Baldauf (2008), Language planning and policy. بل ثمة من يستخدمهما كمترادفين، انظر: Kaplan and Pladauf (1997), Language planning: from theory to practice.

١٦. انظر مثلاً: Kaplan and Pladauf (1997), op. cit.

١٧. Eastman (1983), Language planning: an introduction

١٨. يمكن الرجوع إلى هذه الوثيقة في الموقع الإلكتروني للمؤسسة على الرابط: http://www.arabthought.org/node/1816

في إطار سياسة لغوية واضحة»، أي أن السياسة تسبق التخطيط وتحكمه.

ومن هنا أشدد على خطورة مثل هذا اللبس الذي ينعكس سلباً على جودة المخرجات فيما يخص التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، ويمكن القول بأن السياسة اللغوية توضع في البداية إطارًا حاكمًا وموجهًا وملهمًا في المسألة اللغوية، بعد القيام بنوع من التخطيط اللغوي الذي يتسم بالعمومية، وبعد أن يصار إلى وضع تلك السياسة ينفذ تخطيط لغوي تفصيلي، يجهد لأن يحقق الغايات الكبرى التي تضمنها هذه السياسة ويلتزم بمبادئها ومقوماتها واشتراطاتها، ومثل هذا النهج يتبنى التفاعلية فيما بينهما، ويفيد في تحقيق قدر كبير من التكاملية.

وإزاء تعريف «التخطيط اللغوي»، يرى كل من «كابلن» و «بالدوف» أن التخطيط اللغوي هو حزمة اعتقادات وأفكار وتشريعات وقواعد تغيير وممارسات بغية إحداث تغيير (إيجابي) مستهدف في استخدام اللغة أو توقيف تغيير (سلبي) محتمل فيه. ويعبران عنه بأنه جهود مبذولة من قبل البعض من أجل تعديل السلوك اللغوي في أي مجتمع لسبب ما، ومن ذلك المحافظة على ثقافة المجتمع وحضارته عبر صيانة لغته. وقد تكون هذه الجهود على المستوى الكلي Macro أو الجزئي Micro، مع التنويه بأن المستوى الأخير بدأ يلقى اهتماماً أكبر في الأدبيات العلمية الغربية[١٩].

ومع أن الباحث «روبرت كوبر» – في كتابه الشهير[٢٠]– يقر فكرة أن التخطيط اللغوي يهتم بشكل أساس بحل المشكلات، وأن هذه الفكرة هي محور عشرات التعريفات لهذا التخطيط، إلا أنه – بحكمة أقره عليها – يعارض توجه التخطيط اللغوي لحل مشكلات اللغة ذاتها، حيث يرى أنه إنما يرمي – جوهرياً – إلى الخلوص إلى توجيه «السلوكيات اللغوية» لمن يتحدث باللغة، ومن ثم فإنه وإن كان ملتحماً باللغة فإن مخرجاته «غير لغوية» في الغالب.

---

١٩. Kaplan and Pladauf (1997), op. cit

٢٠. يُعدّ هذا الكتاب من أهم الكتب في مجال التخطيط اللغوي، ونلحظ العمق في العنوان الذي أختاره للكتاب، حيث ربط هذا التخطيط بالتغير الاجتماعي: Cooper (1989), Language planning and social change

ومؤدى هذا أن التخطيط اللغوي لا يوجه تروسه الكبيرة صوب «مشكلات اللغة» بقدر ما يوجهها حيال «مشكلات حول اللغة»، أي أنه يشتبك مع الأطر الثقافية والمحددات المجتمعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والتقنية والمعلوماتية، في مسعى لتثبيت أركان اللغة والمحافظة عليها وصيانتها وتعزيز وظائفها واستخداماتها وزيادة منسوب اعتزاز أهلها بها على كافة المستويات الأسرية والمجتمعية والقطرية والقومية. وهذا الملمح يلائمنا تماماً في محيطنا اللغوي العربي.

ويستهدف التخطيط اللغوي الإسهام في تحقيق قدر عال من[٢١]:

١. التنقية اللغوية (الداخلية والخارجية).
٢. المحافظة على اللغة وعدم اندثارها.
٣. الإصلاح اللغوي.
٤. المعايرة اللغوية.
٥. الانتشار اللغوي.
٦. تحديث المعاجم.
٧. توحيد المصطلحات.
٨. تيسير الأساليب اللغوية.
٩. تعزيز الوظيفة الاتصالية للغة.
١٠. الصيانة اللغوية.
١١. تيسير اللغة لبعض ذوي الحاجات الخاصة (كالعميان والصم والبكم).

والتخطيط اللغوي هو حقل معرفي «مهجّن» أو «متداخل التخصصات» Interdisciplinary[٢٢]، أي أنه يستقي أصوله ومبادئه من علوم شتى كاللغة واللسانيات والإدارة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والسياسة، ويتوجب علينا أن

٢١. Kaplan and Pladauf (1997), op. cit

٢٢. الزبون (٢٠٠٩) مرجع سبق ذكر

ندعم هذا التداخل المعرفي إن أردنا أن نفيد من هذه العلوم بطريقة إثرائية تكاملية، على أنني في الوقت ذاته أشدد على ضرورة الإفادة من علم الإدارة للإسهام في بناء الإطار المنهجي للبعد التفكيري في الفعل التخطيطي اللغوي على وجه التحديد، وذلك بالاتكاء على الأدبيات العلمية والممارسات الجيدة في حقلي «الإدارة الاستراتيجية» و«التخطيط الاستراتيجي».

هنالك ثلاثة أنواع متداخلة مترابطة للتخطيط اللغوي. ومن المفيد استعراضها مع الإشارة إلى التخصصات التي يمكن أن تسهم في كل نوع منها، وذلك وفق التوصيف المختصر الآتي[٢٣]:

أولاً: تخطيط هيكل اللغة Corpus Planning: هذا النوع من التخطيط يشتغل على الأبعاد الداخلية للغة ذاتها، حيث يُعنى بالجوانب اللغوية الصرفة، ومن ذلك ما يتعلق بالقواعد والأساليب والكلمات والمصطلحات والمعاجم، والإبداع والاقتراض اللغوي بما في ذلك الاعتراف الرسمي بالكلمات الدخيلة ونحو ذلك. ويعد اللغويون واللسانيون الأقدر على هذا التخطيط نظراً لانطوائه على أبعاد لغوية تخصصية.

ثانياً: تخطيط وضع اللغة Status Planning: يركز هذا اللون من التخطيط على الأبعاد الثقافية والمجتمعية ذات الصلة بوضعية اللغة ومكانتها ومنسوب احترامها في المجتمع، ويدخل في ذلك ما يتعلق بوضع اللغة ودرجة إلزامية استخدامها وكونها اللغة الرسمية أو اللغة المستخدمة في هذا المجال أو ذاك. ويمكن للسانيين وعلماء الإدارة والنفس والاجتماع أن يقدموا إسهامات ملموسة في هذا المجال التخطيطي.

ثالثاً: تخطيط اكتساب اللغة Acquisition Planning: ويتمحور هذا الضرب من التخطيط على العوامل المتصلة بمسائل اكتساب أو إعادة اكتساب اللغة (الأولى أو الثانية) والمحافظة عليها وصيانتها. وهذا التخطيط هو ميدان المتخصصين في اللسانيات واللغة والتربية وعلم النفس.

---

٢٣. انظر مثلاً: Cobarrubias and Fishman (1983), Progress in language planning; Cooper (1989), op. cit; Kaplan and Pladauf (1997), op. cit; Ager (2001), op. cit.; Suleiman (2003), The Arabic language and national identity.

ويقرر «روبرت كوبر»[٢٤] أن هذه الأنواع من التخطيط تستلزم الإجابة على ثمانية أسئلة:

١. من الذي سيقوم بالتخطيط اللغوي؟.
٢. ما السلوكيات أو الأبعاد اللغوية التي سيتم التأثير عليها أو توجيهها؟.
٣. ما الشريحة المستهدفة من عملية التخطيط؟.
٤. ما الإطار الزمني لهذا التخطيط؟.
٥. ما الظروف المحيطة بالفعل التخطيطي؟.
٦. ما الوسائل والآليات التي سُيتوسل بها؟.
٧. كيف سيتم صناعة القرار؟.
٨. ما الآثار المتوقعة؟.

تعريف مقترح للتخطيط اللغوي:

الأدبيات العربية - التي اطلعت عليها - تكاد تخلو من التعريفات العلمية الدقيقة للتخطيط اللغوي، حيث يغلب عليها البعد الوصفي، وهذا ما يشجعني على اقتراح تعريف نظري يأخذ في اعتباره أربعة أنواع من المحددات: منهجية، ولغوية، واستراتيجية، وذاتية:

١. المحددات المنهجية، حيث ننظر إلى التخطيط اللغوي على أنه مسلك تفكيري يلتزم بالمنهجية العلمية، في بعديها: العمليات والمخرجات، بما في ذلك طرائق جمع البيانات والمعلومات وأساليب تحليلها والخلوص إلى النتائج المستهدفة.

٢. المحددات اللغوية، وأعني بها الخصائص والمقومات التي تختص بها لغتنا العربية وما يرتبط بها من طموحات مجتمعنا العربي تجاهها. ولعل من أهم تلك الخصائص والمقومات ما يتعلق بضرورة الالتزام الدقيق بمعيارية اللغة العربية حيث نؤمن بأنها حققت «اكتمالاً مستقراً» في بنائها اللغوي (=صلابة لغوية)، وهذا لا يتنكر لأهمية التلبس بقدر كافٍ من «المرونة التكيفية» التي تمكّن

٢٤. Cooper (1989). Language planning and social change

الضاد من رفع درجة تفاعلها الحضاري. ومن ثم فإنه يمكن القول بأن التخطيط اللغوي للعربية يكثف تركيزه على نوعين من التخطيط: الوضع والاكتساب، وليس الهيكل. وهذا الأمر يقودنا إلى مراعاة ذلك في التعريف من حيث الوزن والأهمية والأولوية (الترتيب).

٣. المحددات الاستراتيجية، وأركز فيها على ركائز التخطيط الاستراتيجي كما هي في الأدبيات العلمية في الإدارة الاستراتيجية. ومن الركائز المحورية ما يتصل بكون النشاط التخطيطي الاستراتيجي يشتغل على السياق المستقبلي للتصرفات والموارد والقرارات ذات التأثير الاستراتيجي الكبير في إطارها الزمني البعيد، بعد القيام بـ «تحليل الوضع الراهن» في نطاقيه الداخلي (قوة وضعف) والخارجي (فرص وتهديدات)، مع ضرورة انبثاق التخطيط من رؤية أو غايات كلية نروم تحقيقها وفق معطيات محددة. كما أنه من المهم ترسيخ فكرة أن هذا التخطيط يؤمن بـ «المجتمع المفتوح» المتفاعل مع محيطه بطريقة ملائمة، مما يرفع مستويات التفاعلية والتناغم والاستغلال الذكي للموارد والفرص المتاحة [٢٥].

٤. المحددات الذاتية، وذلك أن التخطيط اللغوي يتسم بالعديد من السمات، ولعل من أهمها:

٤-١ التخطيط اللغوي يتعامل مع مسائل بالغة التعقيد، إذ إنه لا يشتبك بالمعطى اللغوي فحسب، بل مع الثقافي والسياسي والمجتمعي أيضاً، في سياق ديناميكي إشكالي.

٤-٢ يتأثر بالمنظومة الفكرية للقائمين عليه، خاصة أن اللغة العربية ارتبطت بالبعد الديني بعد نزول القرآن الكريم بها، مما يدخل الديني في المسألة اللغوية.

٤-٣ يتطلب جهداً كبيراً لإعداده بشكل منهجي دقيق.

---

٢٥. انظر: غراب (١٩٩٥)، الإدارة الاستراتيجية؛ الحسيني (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية؛ الركابي (٢٠٠٤)، الإدارة الاستراتيجية؛ إدريس والمرسي (٢٠٠٧)، الإدارة الاستراتيجية؛ غراب (١٩٩٥)، الإدارة الاستراتيجية؛ Stacey (٢٠١١)، Strategic management and organizational dynamics.

٤-٤ يتضمن جانبين: «عمليات» و«مخرجات».
٤-٥ يحتاج إلى تضافر العديد من التخصصات العلمية (التخصصات المتداخلة).
٤-٦ يصعب نجاحه دون توفر سياسة لغوية جيدة وإرادة مجتمعية قوية وعوامل نجاح حرجة أخرى.
٤-٧ يستلزم اشتراك القطاعات الحكومية والخاصة ومؤسسات المجتمع المدني مع الأذرع التربوية والإعلامية بفاعلية وحماسة كافيتين.
٤-٨ يمكن إعداده على أربعة مستويات: الحكومة، والقطاعات، والمجموعات، والأفراد.
٤-٩ يحتاج وقتاً طويلاً كي تظهر نتائجه، وربما استغرق أجيالاً عديدة.
٤-١٠ من الصعوبة قياس نتائجه، وبخاصة إن كانت على المستوى الكلي.

وفي ضوء المحددات السابقة، يسعني تعريف «التخطيط اللغوي» بأنه:

« نشاط ذهني راقٍ هادف يتوخى رسم المسار المستقبلي لوضع اللغة واكتسابها وهيكلها واستخدامها عبر تشريعات وقرارات وآليات وبرامج طويلة الأجل توجّه سلوك مستخدميها فردياً وجماعياً؛ بطريقة معيارية مرنة تعين على حماية بنائها، واحترام سيادتها، وتعزيز وظائفها، وتحسين إسهامها في صيانة الهُوية والوحدة والذاكرة التراكمية، وتقدم العلوم، وتنمية المجتمع؛ في سياق يتفاعل بروح المبادرة والابتكار مع ثورات المعرفة والاتصال والتقنية ».

مؤكد أن مثل هذا التعريف يحتاج إلى بعض التحليل والتفكيك لمكوناته الأساسية، إلا أنني أضرب عن ذلك صفحاً مراعاة للحجم المتوقع في هذه الورقة البحثية، على أن أقوم بذلك في عمل بحثي آخر.

وتجدر الإشارة إلى أن التخطيط اللغوي - وإن كنت أرى ضرورة انعتاقه من بوتقة «التفكير الرغبوي» أو النزعة المثالية المسطحة في النتائج المستهدفة- فإنه يتوجب أن يكون متوفراً على تحدٍ كافٍ وطموح عالٍ، وهذا شرط أساس في أي تخطيط استراتيجي فاعل. وتتأكد هذه الملاحظة إذا وضعنا في الاعتبار تأثير بعض مناهج البحث وفق المنظومة

الغربية، إذ إنها تتضمن ما يسمى بـ «المدخل الوضعي» Positive Approach الذي يتأسس على «نزعة إذعانية» حيال الظواهر المبحوثة، فهو يزعم بأن العلم «يدرس الظواهر والأشياء كما هي في الواقع» وليس وفق ما نريد نحن أن تكون عليه. وكعادة الفكر الغربي في ميوله نحو التفكير الثنائي الدوغمائي الصراعي، يتوجه المدخل السابق إلى نسف تام للمدخل المثالي Normative Approach. وبكل وضوح وثقة، أقول بأننا في العالم العربي لسنا ملزمين بل ولا مكترثين بهذا النمط المتطرف من التفكير المنهجي الغربي، إذ إننا نؤسس مناهجنا على المدخل المثالي في سياق يستوعب الواقع وتحدياته واستحقاقاته في مختلف المراحل، الأمر الذي يكسب مثاليتنا عقلانية ورشداً ، بما يوصلنا إلى التلبس بالطموح والواقعية في آن واحد.

التخطيط اللغوي .. قفزة نحو التطبيق:

ألمحت في الأجزاء الفارطة أننا بحاجة ملحة إلى ممارسة «الفعل التخطيطي اللغوي» لكي نقطف ثمرات حقيقية، ويتطلب ذلك منا تجاوز قنطرة الطروحات المفاهيمية والنظرية صوب البحوث التطبيقية والاستشارات المهنية في مجال التخطيط اللغوي. وأشدد هنا على أن «التخطيط اللغوي» هو «تخطيط استراتيجي» في مجال اللغة، وتفيد الممارسات المثلى أن هذا التخطيط لا ينجح بتكليف من يدرك خطوات أو منهجية التخطيط الاستراتيجي فقط بل هو مفتقر إلى «مفكرين استراتيجيين».

وللإسهام في تدعيم البعد التطبيقي للتخطيط اللغوي، ارتأيت أن أقوم بالآتي:

أولاً: طرح نموذج مقترح للتخطيط اللغوي للغة العربية، بما يزيد من مستويات الإفادة من علم الإدارة في هذا المجال، وتقريب المنهجية العلمية في التخطيط الاستراتيجي لغير المتخصصين.

ثانياً: تنفيذ التحليل البيئي (الداخلي والخارجي) للغة العربية والخلوص إلى نتائج مبدئية بشأن نقاط القوة ونقاط الضعف (البيئة الداخلية) والفرص والتهديدات (البيئة الخارجية).

ثالثاً: وضع توصيات عملية من شأنها تعزيز الفعل التخطيطي اللغوي العربي، على المستويات القطرية والقومية، الجزئية والكلية، الحكومية والشعبية.

أولاً: نموذج مقترح للتخطيط اللغوي للغة العربية:

يهمني التنويه في هذا الجزء إلى أن ثمة قدراً كبيراً من الاتفاق بين ممارسي التخطيط الاستراتيجي على المكونات والعمليات الرئيسة لهذا التخطيط، مع وجود بعض التنوع في الأساليب والخطوات الفرعية، وهذا عائد إما إلى اختلاف المدارس الفكرية داخل الرواق الاستراتيجي أو إلى اختلاف المجالات والمواضيع محل التخطيط أو إلى كليهما. ولذلك سوف أعمد إلى اختيار ما أعتقد أنه يلائم التخطيط اللغوي وفق ما استقرت عليه الممارسة الاستراتيجية، مع استفراغ وسعي لطرح نموذج مبسّط والتعريف بأبعاده ومكوناته.

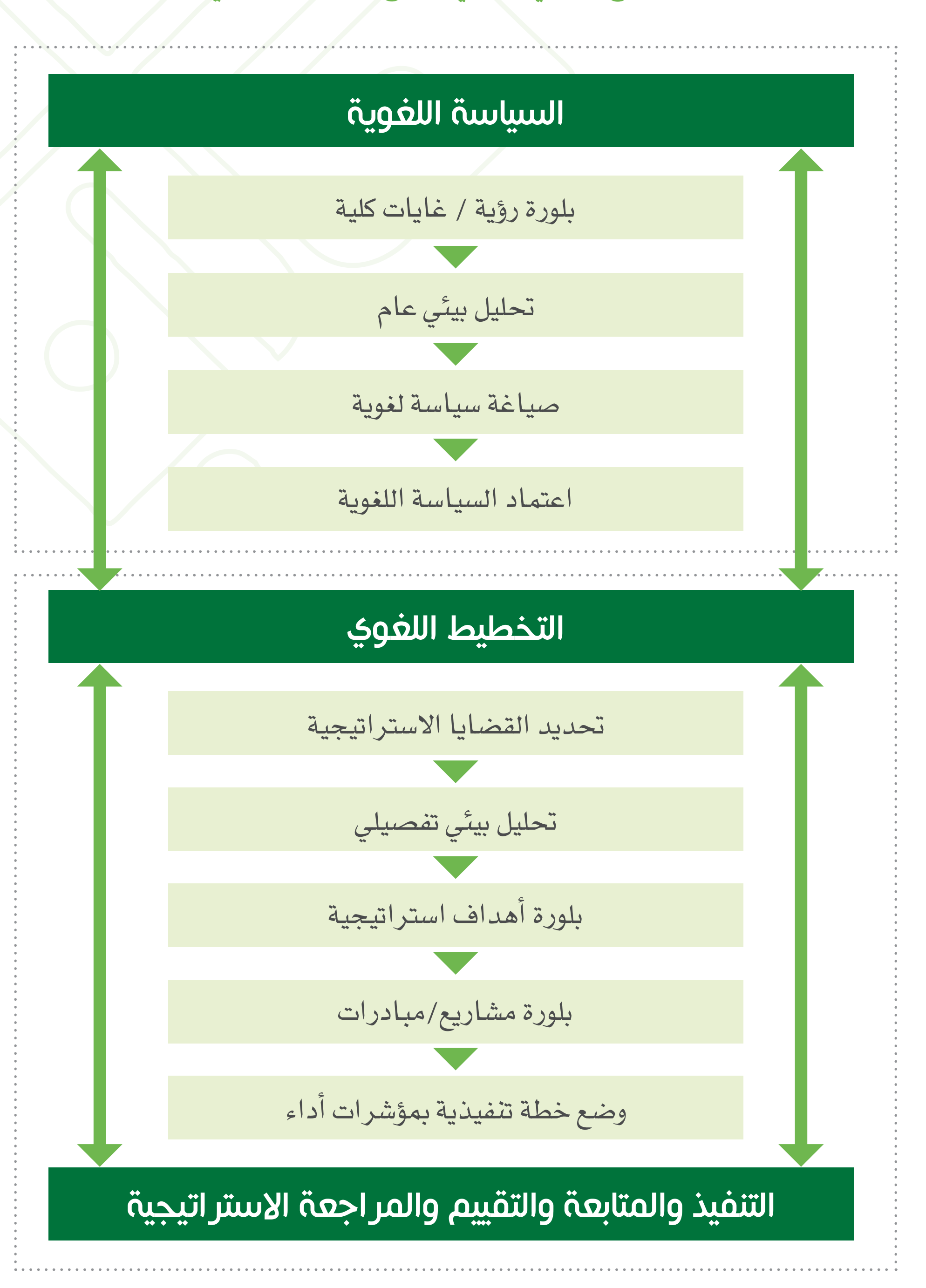
هذا النموذج يتضمن جزأين متفاعلين متكاملين:

الأول: يختص بالسياسة اللغوية، وقد اخترت أن تكون السياسة سابقة للتخطيط اللغوي، على أن تكون مسبوقة بتخطيط لغوي عام ، وقد ألمحت إلى ذلك في الأجزاء الماضية.

الثاني: يختص بالتخطيط اللغوي التفصيلي المقترح القيام به إزاء اللغة العربية، ويتضمن بعدين أساسيين: التخطيط والتنفيذ.

ومما سبق، يمكننا الاستنتاج بأن النموذج يجهد لأن يكون شاملاً، حيث ينطلق من السياسة اللغوية ويمر بالتخطيط اللغوي وينتهي بأعمال التنفيذ والمتابعة والتقييم والمراجعة الاستراتيجية، ومؤدى هذا أننا لا نتوجه إلى إصدار مجرد وثائق للتخطيط اللغوي، وإنما إلى تطوير مؤسساتنا وإجراءاتنا وآلياتنا لضمان التطبيق الدقيق لهذا التخطيط. ويرجى أن يسهم ذلك وإن بشكل جزئي في تطوير «تفكيرنا اللغوي» وفق منظور استراتيجي».

شكل (١) نموذج تكاملي تفاعلي مقترح للتخطيط اللغوي



ومن الشكل السابق يتضح لنا أن النموذج يؤمن بديناميكية التخطيط اللغوي، من جراء التغيرات والمستجدات التي يجب مراعاتها على نحو مستمر، ومن هنا جرى النموذج على مبدأ التفاعلية والتكامل والإثراء المتبادل، فالسياسة اللغوية تحكم التخطيط اللغوي، كما أن هذا التخطيط قد يقود إلى مراجعة ونقد هذه السياسة وتطويرها في ضوء بعض المتغيرات، ولذلك استُخدمت الأسهم باتجاهين. وينطبق الكلام ذاته على العلاقة الثنائية التفاعلية بين بعدي التخطيط اللغوي والتنفيذ، بل يتعدى هذا ليشمل علاقة تفاعلية إثرائية بين السياسة والتنفيذ، أي إن التنفيذ قد يجرنا إلى نوع من المراجعة والتطوير للسياسة، خاصة أن التنفيذ هو ما يجعل السياسة اللغوية على المحك.

ولكي يكون النموذج واضحاً فإنه يلزمني التعريف - وإن باختصار - بمكوناته ومصطلحاته، وذلك وفق البنود الآتية:

الرؤية Vision: الصورة المستقبلية الطموحة الجذابة التي تتراقص في مخيلتنا تجاه ما نرومه للغتنا العربية في مستقبل أيامها البعيدة. وتختص الرؤية بإطار زمني بعيد (عشر سنوات فأكثر).

الغايات الكلية Ultimate Goals: الأهداف النهائية للغة وللسياسة اللغوية في ضوء منظومة المعتقدات والرؤية الكلية لنا تجاه لغتنا العربية، بما في ذلك وظائفها الكبرى ورسالتها الحضارية.

تحليل بيئي عام General SWOT Analysis: هنالك أسلوب مشهور في الأدبيات والممارسات الاستراتيجية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية. وهذا الأسلوب يمتاز بالبساطة والعمق والشمولية في تحليل البعدين الداخلي والخارجي، فهو يحدد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، والتي تشير إلى الجوانب الإيجابية والسلبية - على التوالي- والتي تقع تحت تصرفنا، وتحديدها يفيد في تعظيم الإيجابي والتقليل من السلبي قدر المطاق، كما أنه يحدد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية والتي تعني الجوانب الإيجابية والسلبية - على التوالي- والتي لا تقع تحت تصرفنا، ولكن بوسعنا تهيئة أنفسنا من أجل استغلال الفرص وتجنب التهديدات قدر المستطاع. وقد

سمي هذا الأسلوب بـ «SWOT» نظراً لالتقاط الحروف الأولى من الكلمات: نقاط قوة "Strengths" ونقاط ضعف "Weaknesses" وفرص "Opportunities" وتهديدات "Threats". وحين نقول (تحليل بيئي عام) فإننا نقصد ملامسة الأبعاد العامة في البيئة الداخلية والخارجية للغة العربية من حيث وضعها واكتسابها وهيكلها واستخدامها، دون الدخول في التفاصيل.

صياغة السياسة اللغوية Formulation of Language Policy: أي إعداد مسودة لهذه السياسة التي تعكس الموقف الرسمي من اللغة العربية متضمناً وضعها وحقوقها وامتيازاتها واستخداماتها وكل ما يصونها ويحافظ عليها ، على نحو يحمي سيادتها في مختلف السياقات والمجالات الحياتية والمهنية.

اعتماد السياسة اللغوية Approval of Language Policy : أي إقرار هذه السياسة وتضمين جوهرها في الدستور بشكل صريح، وتضمين بقية أبعادها ومكوناتها في التشريعات الملائمة بجانب الرؤية والخطط الاستراتيجية الوطنية، بما يوضح الغايات الكلية للغة العربية ورسالتها ووظائفها في البناء الحضاري للمجتمع والازدهار المدني في سائر المجالات.

القضايا الاستراتيجية Strategic Themes: تشير إلى العوامل الرئيسة التي يتوجب مراعاتها في التخطيط اللغوي. ومن المهم التأكد من اكتمال هذه القضايا وعدم إغفال أي قضية استراتيجية لئلا يتسطح أو يتشوه الفكر الاستراتيجي بسبب عدم معالجة هذه القضية أو تلك ضمن مدخلاته الأساسية، وذلك الأمر قد ينتج عنه نقص وضعف في المخرجات الاستراتيجية. ومن أمثلة تلك القضايا ما يتعلق بوضع اللغة، واكتسابها، وهيكلها، وطرق استخدامها، والإعلام الاجتماعي الجديد، والسياقات المحلية والدولية، والأبعاد الدستورية والقانونية ونحو ذلك.

تحليلي بيئي تفصيلي Detailed SWOT Analysis: وفق ما سبق بيانه حول التحليل البيئي، يتم في هذا التحليل التفصيلي البحث المكثف والاستقصاء الدقيق لكافة العوامل المؤثرة سواء في الإطار الداخلي أو الخارجي، لتحديد نقاط القوة والضعف

والفرص والتهديدات، على أن يتم ذلك عبر التوسل ببيانات ثرية يتم جمعها من أطراف عديدة (الأطراف ذات الصلة Stakeholders) باستخدام أساليب المقابلات ومجموعات التركيز وورش العمل والاستبانات وتحليل الوثائق.

الأهداف الاستراتيجية Strategic Objectives: وتشير إلى نتائج مرجوة ومقاييس للأداء طويل الأجل. ويجب أن تكون الأهداف شاملة لجميع الجوانب المهمة في المسألة اللغوية. ويفضل ترتيبها وفق أهميتها وأولويتها، مع إعطاء أوزان نسبية لكل هدف. ومن المهم اتسام الأهداف بأنها: محددة ودقيقة، تمنح روح التحدي وقابلة للتحقق في الوقت ذاته، وشاملة ومتكاملة، وقابلة للقياس. وقد يتم وضع أهداف استراتيجية عامة، وفي ضوئها توضع أهداف استراتيجية فرعية، وقد يكتفى بالأهداف العامة.

مشاريع/مبادرات Projects / Initiatives: وتعكس منظومة متكاملة من الأهداف الفرعية المحددة والأنشطة التفصيلية والإجراءات ومؤشرات تنفيذ الأداء، وهي تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية. وتوضع مجموعة من المشاريع/المبادرات لكل هدف استراتيجي، على أن تكون شاملة ومتكاملة وقابلة للتطبيق وفق الظروف والإمكانات المتاحة. ولكي يكون التخطيط اللغوي منهجياً، فإنه من المهم التشديد على أن عملية تحديد مثل تلك المشاريع /المبادرات لا يكون نتيجة «عصف ذهني» يقوم به فريق التخطيط اللغوي بعد جمع البيانات وتحليلها، بل يتوجب استخدام بعض الأساليب التخطيطية العلمية، ومنها ما يسمى بـ «مصفوفة التحليل البيئي» SWOT Analysis Matrix والتي تعين المخططين على بلورة مشاريع/مبادرات متنوعة ومتصفة بروحها الابتكارية أيضاً، وتأخذ المصفوفة عادة الشكل التالي:

	الفرص: هنا توضع أهم عشر فرص	التهديدات: هنا توضع أهم عشرة تهديدات
نقاط القوة: هنا توضع أهم عشر نقاط قوة	كيف تستخدم نقاط القوة في استغلال الفرص؟	كيف تستخدم نقاط القوة في تجاوز التهديدات؟
نقاط الضعف: هنا توضع أهم عشر نقاط ضعف	كيف تستغل الفرص في تقليل نقاط الضعف ؟	كيف يمكن تجاوز نقاط الضعف والتهديدات؟

خطة تنفيذية Action Plan: بعد الانتهاء من إعداد الخطة الاستراتيجية والتي عكستها المكونات السابقة، يجب وضع خطة تنفيذية تفصيلية كي نضمن وجود آلية متكاملة وواضحة للتنفيذ، على أن تشمل كافة الأبعاد المتعلقة بالتنفيذ، وتشمل توصيفًا تفصيليًّا دقيقًا لكل مشروع/مبادرة، يتضمن هدفه العام وأهدافه التفصيلية، والأنشطة الرئيسة التي يتوجب القيام بها، وفترة التنفيذ ومدته، وعدد مرات تكرار التنفيذ، والمعوقات والصعوبات المحتملة، ومؤشرات تنفيذ الأداء، والجهات المسؤولة عن التنفيذ والتي يمكن تصنيفها إلى: جهات مرجعية وهي المسؤولة عن التنفيذ ووضع الاشتراطات والمعايير التفصيلية، وجهات مشاركة وهي التي يقع المشروع/المبادرة في نطاق عملها الرئيس، وجهات داعمة وهي التي لا يقع المشروع/المبادرة في نطاق عملها الرئيس، ولكن بوسعها تقديم خدمات دعم لوجستي من شأنه تيسير أعمال التنفيذ وإنجاحها.

مؤشرات تنفيذ أداء KPIs , Key Performance Indicators: وتعكس معايير ومقاييس دقيقة للأداء، بحيث تعين على تحديد مستوى النجاح في تنفيذ كل مشروع/مبادرة، ومن ثم فهي تعاوننا على تقدير مستويات الجودة في أعمال التنفيذ.

التنفيذ Implementation: ويشير إلى التطبيق الفعلي لكل ما ورد في الخطة

الاستراتيجية والخطة التنفيذية عبر الجهات المعتمدة ووفق مؤشرات تنفيذ الأداء. والتنفيذ هو حجر الزاوية لقياس مستوى النجاح الكلي للتخطيط اللغوي، وتفيد الأدبيات العلمية والممارسات العملية أن كثيراً من الفشل في التخطيط لا يعود إلى سوء الخطة بقدر ما يعود إلى ضعف التنفيذ. ويعد تنفيذ الخطة أكثر صعوبة من إعدادها وذلك لأسباب منها أن التنفيذ يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين، ويستلزم بنوداً مالية قد لا تتوافر، وربما عاد ذلك إلى الانشغال والانهماك في الأعمال الروتينية، كما أن المكلفين قد لا يستطيعون التنفيذ من جراء نقض رصيدهم المعرفي والمهاري، بالإضافة إلى احتمال ظهور بعض المشاكل والمعوقات التي لم تكن في الحسبان أثناء عملية التخطيط [٢٦]. فمن المهم إذن تبني التخطيط بأسلوب «السيناريوهات» مع تحديد احتمالية كل سيناريو والمخاطر المحتملة وكيفية إدارة المخاطر، وذلك وفق المحددات العلمية في هذا المجال.

المتابعة والتقييم Follow-up and Evaluation: نظراً للصعوبة الكبيرة في أعمال التنفيذ، فإنه لا بد من وضع آليات فاعلة للمتابعة والتقييم من قبل الجهات القيادية بغية التحفيز والتشجيع وتذليل العقبات والضغط والمساءلة لكافة الجهات التنفيذية.

المراجعة الاستراتيجية Strategic Audit: أي خطة يجب أن تتسم بالمرونة الكافية والقدرة على الاستجابة التكيفية للمتغيرات، وبخاصة أننا أكدنا على الوضع الديناميكي للتخطيط اللغوي في بيئة مفتوحة تفاعلية، ومن هنا تبدو الحاجة إلى إجراء مراجعة دورية لمخرجات التخطيط اللغوي (الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية)، ويمكن تحديد فترة زمنية معينة كأن تكون كل خمس سنوات، مع ملاحظة أنه يتوجب مهنياً مراجعة الخطط وتطويرها في حالة حدوث متغيرات مؤثرة حتى لو كانت قبل الفترة المحددة للمراجعة الاستراتيجية.

ثانياً: تحليل بيئي مبدئي للغة العربية:

في ضوء اهتمامي بالمسألة اللغوية في السنوات الماضية، يمكن لي وضع بعض النتائج المبدئية للتحليل البيئي للغة العربية، كتطبيق لبعض أجزاء المنهج المقترح، والمتمثل

٢٦. المطيري وزايد (٢٠١١)، تحديات تطبيق الخطط الاستراتيجية في المنظمات السعودية.

تحديداً في «التحليل البيئي الداخلي والخارجي»، مكتفياً ببعض العناصر التي تمثل في نظري أهم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، وذلك كما يلي:

شكل (٢) ملخص نتائج تحليل بيئي عام للغة العربية

نقاط القوة:	نقاط الضعف:
١. قدرة اللغة على بناء الهوية وصيانتها، وبخاصة أن ثمة ارتباطاً وشائجياً مع المكوّن الديني.	١. عدم وجود سياسات لغوية معتمدة.
٢. السمات الفريدة للغة العربية ذاتها في هيكلها ووظائفها.	٢. عدم ربط المسألة اللغوية بالمسألة التنموية.
٣. تمتع اللغة بقدرات هائلة في خلق المصطلحات الجديدة.	٣. ضعف الأداء اللغوي الفصيح.
٤. القدرة على استيعاب الوافد اللغوي والحضاري عبر الاقتراض اللغوي.	٤. ضعف «الغيرة اللغوية».
٥. القدرة على الإبداع وتعضيد التنمية في مختلف المجالات.	٥. تزعزع «الاعتزاز اللغوي» لدى شرائح عديدة.
٦. توافر الرغبة لتعضيد اللغة ودعمها لدى شرائح عديدة.	٦. قلة إقبال الطلبة على تعلم اللغة وقواعدها وفنونها.
٧. وجود مؤسسات عديدة تعنى بالمسألة اللغوية.	٧. ضعف مستوى تعليم اللغة في التعليم العام والجامعي.
٨. توافر طواقم من العلماء والباحثين المميزين.	٨. تنامي ظاهرة «الازدراد اللغوي»[٢٧].
٩. اعتماد العربية ضمن اللغات الرسمية في الأمم المتحدة.	٩. عدم اكتمال منظومة التشريعات لحماية اللغة وصيانتها.
١٠. توافر ميزانيات جيدة لدعم المشاريع البحثية والتطويرية.	١٠. ضعف تطبيق التشريعات القائمة.

٢٧. ظاهرة الازدراد اللغوي تشير إلى عملية ابتلاع كم هائل من الكلمات الأعجمية في وقت قصير دونما حاجة أو لنقل دونما مسوغات مقبولة وفق معايير الاقتراض اللغوي، انظر: البريدي (٢٠١٣)، اللغة هوية ناطقة.

الفرص:	التهديدات:
١. حمل اللغة بذور الاستمرارية في الثورة التقنية المعلوماتية.	١. التوهم بعدم قدرة اللغة على التفاعل الحضاري ومسايرة المستجدات.
٢. إقرار سياسة لغوية على المستوى القومي والقطري.	٢. التوهم بصعوبة تعلم اللغة وإتقانها.
٣. ممارسة التخطيط اللغوي على المستوى القومي والقطري.	٣. طروحات البعض للتلبس بـ «الرخاوة اللغوية»[٢٨].
٤. إمكان استنهاض السياسي لدعم المسألة اللغوية.	٤. الخطاب الداعي لـ «الاستسلام اللغوي»[٢٩].
٥. إمكان استنهاض الديني لدعم المسألة اللغوية.	٥. الشابكة (الإنترنت) وما تحمله من مهددات لغوية عديدة، ومنها ما يسمى بـ «العربيزي»[٣٠]
٦. إمكان استنهاض الثقافي لدعم المسألة اللغوية.	٦. الإعلام المجافي أو المعادي للعربية الفصيحة.
٧. التوسل بالمكنة الإعلامية.	٧. تزايد الاعتماد على اللغات الأجنبية في التعليم العام والجامعي، بطريقة تهدد اللغة العربية.
٨. الإفادة من الإمكانات الهائلة للشابكة (الإنترنت)، وتعزيز المحتوى العربي الرقمي في سياق مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي.	٨. احتدام الصراع بين اللغة الفصيحة والعاميات (الثنائية اللغوية).
٩. تنامي الطلب على تعلم العربية من أبنائها.	٩. احتدام الصراع بين العربية واللغات الأخرى (الازدواجية اللغوية).
١٠. تنامي الطلب على تعلم العربية من الشعوب الأخرى.	١٠. العمالة الأجنبية ومهدداتها اللغوية لا سيما للأجيال الجديدة.

٢٨. «الرخاوة اللغوية» تشير إلى تلك الطروحات التي تروم إخراج العربية عن معياريتها أو «صلابتها اللغوية»، ودوافع ذلك عديدة، انظر المرجع السابق.

٢٩. «الاستسلام اللغوي» يقصد به ذلك الخطاب المشوش على مشروعية «النضال اللغوي» وبذل الجهد لحمايتها وصيانة سيادتها، بحجة أن اللغة تنمو وتنحط بحسب مستوى التحضر للمجتمع، وهي فكرة تزعم الاتكاء على الفكرة الخلدونية بتقليد المغلوب للغالب، وقد أثبتت اللسانيات الحديثة تفاهة هذا الادعاء، مع ملاحظة أن ابن خلدون نفسه لا يقر بالاستسلام اللغوي، بل هو على النقيض من ذلك يؤمن بالنصال اللغوي بمختلف أشكاله، وللمزيد، انظر المرجع السابق.

٣٠. انظر: المنصور (٢٠١٢)، من استعمالات اللغة المحدثة (العربيزي).

ثالثاً: توصيات عملية لتعزيز الفعل التخطيطي اللغوي في العالم العربي:

أحسب أن الفعل التخطيطي سيتحسن عند تطبيق بعض التوصيات العملية، مع تشديدي على أن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وبقية المراكز المشابهة يمكن أن يناط بها دور كبير في مجال تنفيذ مثل هذه التوصيات:

١. تبني المنظمات العربية المختصة بالمسألة اللغوية دعم مشروع لتخطيط لغوي على المستوى القومي، وتشجيع الدول العربية على ممارسة الفعل التخطيطي على المستويات القطرية، في ضوء مخرجات التخطيط اللغوي القومي، على أن يكون متصفاً بالدقة والشمولية والتكامل، مع إفساح هوامش كافية للأقطار العربية كي تتبنى ما يلائمها في بعض التفاصيل اللغوية، إذ إن لكل قطر عربي ظروفه وإمكاناته وإيجابياته وسلبياته وتحدياته وفرصه. مع تأكيدي على ضرورة التعجيل بهذا المشروع، وتكوين فريق بحثي يمثل مجموعات الدول العربية (يصعب التمثيل لكل دولة وإنما لكل مجموعة كدول الخليج والمغرب العربي ونحو ذلك).
٢. دعوة الجامعة العربية لتبني مشروع يلزم كل دولة عربية بتبني سياسة لغوية شاملة، تُعتمد من قبل أعلى السلطات في الدولة، على أن تضمّن في الدساتير بطريقة ملائمة، وبشكل صريح وملزم.
٣. تبني موضوع «التخطيط اللغوي» ضمن برامج الدراسات العليا في اللسانيات واللغويات، مع ضرورة تكوين برامج تعليمية تقوم على مبدأ «تداخل التخصصات»، مع أهمية تحفيز الطلبة المميزين للانضمام إلى هذا التخصص.
٤. إدراج موضوع «التخطيط اللغوي» في بعض المقررات في البرامج التعليمية الملائمة.
٥. إصدار مجلة علمية محكمة في مجال التخطيط اللغوي، ويمكن أن تكون سنوية في أول صدروها، على أن تزاد الأعداد وفق مرحلية مدروسة.
٦. تأليف كتب متخصصة في التخطيط اللغوي، على أن تكون ملائمة لأغراض متنوعة كالدراسات العليا والممارسة التطبيقية في مجال التخطيط اللغوي.
٧. تقديم برامج تدريبية عالية المستوى في مجال التخطيط اللغوي في كافة الدول العربية عبر آلية دقيقة، مما يمكّن من تكوين خبرات مميزة في هذا المجال، تكون نواة لمشاريع التخطيط اللغوي في كل قطر عربي.

المراجع:

المراجع العربية:

١. البريدي، عبدالله (٢٠١٣)، اللغة هوية ناطقة، منظورٌ جديدٌ يَمزجُ اللغةَ بالهُويةِ والحياة، الرياض: المجلة العربية، ط ١.

٢. الزبون ، فواز عبدالحق(٢٠٠٩) ، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها. الأردن: الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني – ص ٨١ – ١١٠.

٣. ابن تنباك، مرزوق (١٩٨٦)، الفصحى ونظرية الفكر العامي، الرياض: جامعة الملك سعود، مركز البحوث بكلية الآداب، ط ١.

٤. أحمد، الصادق علي (٢٠٠٨)، حقوق الإنسان بين العولمة والهوية الوطنية، الخرطوم: مركز دراسات المجتمع، مجلة دراسات مجتمعية، العدد ٢، ص ٨٤-١٠٧.

٥. إدريس، ثابت والمرسي، جمال الدين (٢٠٠٧)، الإدارة الاستراتيجية، الإسكندرية: الدار الجامعية، ط ١.

٦. برهومة، عيسى (٢٠١٢)، اللغة والهوية .. جدل الثابت والمتحول، الملخص التنفيذي، الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية «الهوية واللغة في الوطن العربي».

٧. البوشيخي، عز الدين (٢٠١٢)، اللغة والتعليم والهوية في الدول العربية، الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية «الهوية واللغة في الوطن العربي».

٨. بول ، جوناثان (١٩٧٦) ، التخطيط اللغوي، مترجم من الانجليزية المغرب، اللسان العربي، مج ١٤ ، ع ١، ص ١٤٩ – ١٥١.

٩. الحسيني، فلاح (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية – مفاهيمها، مداخلها، عملياتها المعاصرة، عمّان: دار وائل، ط ١.

١٠. حمزة، بركات (١٩٨٨)، تصور طلاب الجامعة للمستقبل، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة عين شمس، كلية الآداب.

١١. الخولي، محمد (١٩٨٩)، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية، مج ١ (١، ٢)، ص ١٠٩-١٢٨.

١٢. الركابي، كاظم (٢٠٠٤)، الإدارة الاستراتيجية - العولمة والمنافسة، عمّان: دار وائل، ط ١.

١٣. السريحي ، صلوح مصطفى؛ قمصاني، نبيل عبدالله (٢٠١٢) ، تأثير مجتمع المعرفة على اللغة العربية : دراسة وصفية، أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) (الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية) - قطر ، ج ٣ ، ص ٢١٧٠ - ٢١٨١.

١٤. السعافين، إبراهيم (٢٠٠٨)، تطوير مناهج تدريس اللغة العربية، في: اللغة العربية والتعليم - رؤية مستقبلية للتطوير، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط١، ص ٢٠١-٢٣٦.

١٥. طرابيشي، علي (٢٠٠٨)، مناهج اللغة العربية وتأكيد الهوية الثقافية العربية الإسلامية، مصر: المؤتمر العلمي العشرون «مناهج التعليم والهوية الثقافية»، مج ٤، ص ١٣٣٦-١٣٤٩.

١٦. العبد الحق ، فواز محمد الراشد(١٩٩٦) ، مرئيات التخطيط اللغوي : عرض و نقد، الأردن: مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج ٢٠ ، ع ٥١، ص ١٠٥ - ١٤٢ .

١٧. عثمان ، سيد أحمد (١٩٨٦) ، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، مصر: دراسات تربوية، مج١، ج ٤، ص ١٩ - ٢٤.

١٨. عيساني، عبدالمجيد (٢٠١٢)، اللغة العربية واستراتجية رسم السياسات اللغوية، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الخامس، ص ٣٥٥-٤١٦.

١٩. غراب، كامل (١٩٩٥)، الإدارة الاستراتيجية - أصول علمية وحالات عملية، الرياض: جامعة الملك سعود، ط ١.

٢٠. متولي، ناريمان (٢٠١٠)، اللغة العربية بين الانتماء والهوية والتحديات المستقبلية في عصر الرقمنة، لبنان: المؤتمر الحادي والعشرين للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، ص ٨٥٧-٩٠٣.

٢١. المطيري، ذعار وزايد، عبدالناصر (٢٠١١)، تحديات تطبيق الخطط الاستراتيجية في المنظمات السعودية، دراسة حالة : الهيئة الملكية بالجبيل، الأردن، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: مؤتمر «منظمات متميزة في بيئة متجددة»، ص ٦١٤-٦١٩.

٢٢. المنصور، وسمية (٢٠١٢)، من استعمالات اللغة المحدثة (العربيزي)، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الخامس، ص ٤٢٧-٤٨٩.

٢٣. موسى ، عطا(٢٠٠٩) ، نهاد الموسى و التخطيط اللغوي : مثل من ظاهرة الازدواجية، مجلة إربد للبحوث والدراسات - الأردن ، مج ١٢، ع ٢، ص ٢٠١ - ٢٢٤.

٢٤. ميمون (٢٠٠٦)، اللغة الرسمية والهوية الوطنية في ظل المجتمع المتعدد اللغات، الجزائر: مجلة حوليات التراث، ع ٠٦، ص ٥٧-٦١.

٢٥. النجار، لطيفة (٢٠٠٨)، تأهيل معلمي اللغة العربية: الواقع والطموح، في: اللغة العربية والتعليم - رؤية مستقبلية للتطوير، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط١، ص ٢٣٧-٢٦٣.

٢٦. ودغيري، عبدالعالي (٢٠١٢)، الفصحى واللهجات العربية المعاصرة - علاقة اتصال أم انفصال، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الثاني، ص ٩٦-١٥٩.

٢٧. يجيوي، عبدالرحمن (٢٠١٢)، السلم اللغوي في الوطن العربي - حركية اللغة العربية وتدبير التعدد اللغوي والازدواجية اللغوية، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الثاني، ص ١٦٠-٢٢٥.

المراجع الأجنبية:

1. Ager, D. (2001), Motivation in language planning and policy, UK: Multilingual Matters Ltd.
2. Antia, B. (2000), Terminology and language planning: an alternative framework of practice and discourse, Amsterdam: John Benjamins.
3. Cobarrubias, J. and Fishman, J. (1983) (eds.), Progress in language planning, International perspective, Berlin: Walter de Gruyter.
4. Cooper, R. (1989), Language planning and social change, Cambridge: Cambridge University Press.
5. Eastman C. (1983), Language planning: an introduction, San Francisco: Chandler and Sharp.
6. Gadelii, K. (1999), Language planning: Theory and practice, Evaluation of language planning cases worldwide, Paris: UNESCO
7. Kaplan, R. and Baldauf, R. (2008) (eds), Language planning and policy, Europe, vol. 3, UK: Multilingual Matters Ltd.
8. Kaplan, R. and Pladauf, R. (1997), Language planning: from theory to practice, UK: Multilingual Matters Ltd.
9. Stacey, R. (2011), Strategic management and organizational dynamics, Essex: Pearson Education Limited, 6th ed.
10. Suleiman, Y. (2003), The Arabic language and national identity, Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

دور مؤسسات المجتمع الرسمي والمدني في خدمة اللغة العربية : قضايا وحلول من منظور التخطيط اللغوي

الأستاذ الدكتور فواز محمد عبد الحق
قسم اللغة الإنجليزية
جامعة اليرموك إربد الأردن

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان دور مؤسسات المجتمع المدني في التخطيط اللغوي لخدمة اللغة العربية. لقد بيّنت الدراسة أن لكل مؤسسة مجتمع مدني خطة أو سياسة لغوية تقوم على أربعة مكونات: البيئة اللغوية الاجتماعية والممارسات اللغوية في المجال اللغوي لتلك المؤسسة، والجانب الفكري للمؤسسة المبني على المعتقدات والقناعات والاتجاهات والميول الفكرية اللغوية المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالهوية اللغوية القومية والوطنية، ومفهوم العولمة والقطرنة، وأخيراً الحقوق اللغوية للأفراد والمجموعات البشرية. وتناولت الدراسة كذلك مؤسسات المجتمع الرسمي الآتية: مؤسسة الأسرة، والمؤسسة الدينية ومؤسسة العمل ومؤسسة الشارع اللغوي والمؤسسة التعليمية والمؤسسة القانونية والمؤسسة العسكرية والأمنية والمؤسسات الحكومية الرسمية والنقابات المهنية. واتخذت الدراسة المؤسسة البرلمانية مثالاً لدراسة دورها في التخطيط اللغوي. وختمت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات والتضمينات.

تمهيد:

اللغة مرآة المجتمع؛ وذلك لما بين اللغة والمجتمع من علاقة وشيجة ومتأصلة، حتى أن اللغة تكون انعكاساً لحياة المجتمع أو صورة لما يحدث فيه، ولهذا نشأ علم خاص يدرس هذه العلاقة هو علم اللغة الاجتماعي. ولأهميته ومكانته برز علم آخر هو علم التخطيط اللغوي وهو علم يختص بالتخطيط للغة كما هو واضح من اسمه، وهو يركز على اللغة

ومكانتها واكتسابها وللصلة العميقة ما بين هذا العلم -علم التخطيط اللغوي- والمجتمع فقد قيل: إذا أردت التخطيط للغة فعليك التخطيط للمجتمع بعامّة.

وحول التخطيط للغة وإمكانه صدر كتاب حمل عنوانه هذا السؤال «هل يمكن التخطيط للغة» وقد خلص الكتاب إلى الإجابة عن هذا التساؤل بالإثبات «نعم يمكن التخطيط للغة». وأن هذا يمكن أن يحدث في الدول النامية كما يحدث في الدول المتقدمة.

وأما هدف التخطيط اللغوي فهو رسم سياسة تؤدي إلى تغيير السلوك اللغوي أو تعديله سواء لدى الأفراد أو المؤسسات الاجتماعية الممتدة والضيّقة. وتشمل هذه السياسة ثلاثة مكونات: الأفراد المشاركين في الخطاب اللغوي ثم الاتجاهات والأفكار والميول والرغبات لدى هؤلاء الأفراد وكذلك الوظائف اللغوية والموضوعات المراد التحدث بها أو الكتابة عنها.

وهنا يمكن القول إن السياسة اللغوية تنصب على إيجاد أجوبة لتساؤل واسع هو «من يتحدث إلى مَنْ؟ ولماذا يتحدث؟ وكيف يتحدث؟ وبماذا يتحدث ومتى وأين يتحدث؟». ولوضع سياسة لغوية ناجحة وشاملة، يجب أن نأخذ تلك الأسئلة على محمل الجد وبعين الاعتبار، مع العلم أن السياسة اللغوية تقوم على دراسة الاختيارات اللغوية سواء أكان مجالها لغة من اللغات أم لهجة من اللهجات، وكذلك إذا تناولت الاختيارات أساليب الخطاب اللغوي المناسبة؛ ولهذا قيل إن لكل مقام مقال. كما يجب أن تؤخذ البيئة اللغوية في عين الاعتبار، وهذا يتناول البيئة الطبيعية الاجتماعية سواء بسواء. وهذا يشمل أيضاً محاولة فهم العوامل المؤثرة في البيئة اللغوية من جوانبها المختلفة.

إن التخطيط اللغوي وعلم اللغة الاجتماعي مجالان تتقاطع فيهما كل العلوم؛ وذلك لأن الإنسان هو المحور الرئيس في هذه العملية، وإذا كانت الجيوش قد أنشئت وجهّزت لخدمة الأوطان فإن اللغة قد وجدت لحماية الأذهان.

ولأهمية اللغة للفرد والمجتمع فإن التخطيط لها ضرورة ملحة لا يقل أهمية عن سائر أنواع التخطيط الأخرى، بل إن التنمية اللغوية ضرورة حتمية وبالغة الأهمية لإنجاح التنمية في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والحضارية.

والتساؤلات القائمة هنا مَنْ يخطط للغة؟ لمن يخطط؟ وماذا يخطط؟ وكيف ولماذا ومتى وأين؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات لا بد من دراسة اللغة في مجالاتها. ومجالات اللغة موضوع الدراسة ثلاثة كما اقترحها فشمان (Fishman,1972)، وهي: المتحادثون، المكان، الموضوع. فالمكون الأول يركز على المشاركين في استعمال اللغة والأدوار الاجتماعية (Social roles)، والعلاقات بينهم. والمكون الثاني يركز على المكان الحقيقي والافتراضي، والمكون الثالث يركز على الموضوع محور اللغة ووظائفها المختلفة. لذا تنصب الإدارة اللغوية (Language management)، على محاولة تعديل السلوك والممارسات اللغوية والمعتقدات والاتجاهات اللغوية لدى مستخدمي اللغة المراد التخطيط لها.

إن دور مؤسسات المجتمع المدني في المساهمة في رسم سياسة لغوية لتنمية اللغة العربية والتخطيط لها والنهوض بها قد برز من خلال أدوار المؤسسات التالية:

١. السياسة اللغوية الأسرية.
٢. الدور اللغوي للمؤسسة الدينية.
٣. الدور اللغوي لمؤسسة العمل.
٤. الدور اللغوي للشارع.
٥. الدور اللغوي للمؤسسات التعليمية.
٦. الدور اللغوي للمؤسسة القضائية والقانونية.
٧. الدور اللغوي للمؤسسة العسكرية والأمنية.
٨. الدور اللغوي للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية.
٩. الدور اللغوي للنقابات المهنية.
١٠. دور مجلس الأمة اللغوي.

وسوف نعرض بشكل موجز لكل مؤسسة، ثم نعرض بالتفصيل لدور مجلس الأمة الأردني في رسم سياسة لغوية بشكل عام وللغة العربية بشكل خاص.

١-١- مؤسسة الأسرة: الأسرة هي المجال اللغوي الأول الذي ينشأ فيه الأفراد وفيها تكون التنشئة اللغوية من خلال الوالدين، والمربين والخدم، والأقران. وفي الأسرة، وهي النواة الأولى يبدأ تشكيل المعتقدات والأفكار التي تبلور اتجاهات لغوية إيجابية نحو اللغة العربية السليمة، وتكمن القدوة اللغوية في الوالدين وبخاصة الأم، إذ إن اللغة الأولى التي تسمى اللغة الأم، لأن الطفل يكون أكثر ملاصقة لأمه، وبذا تكون لغة الأم هي النموذج الذي يقتدى به. والسؤال الذي يبرز هنا في هذا المجال هو من يرسم السياسة اللغوية الأسرية؟ هل هناك اهتمام بالوعي اللغوي؟ هل يقوم قائد الأسرة بتوجيه لغوي فعّال؟ من الملحوظات المؤسفة التي نلحظها أحيانا أن الأفراد إذا أرادوا التحدث باستعمال اللغة العربية السليمة يواجهون بالتعليق الآتي «لا تتفصحن» وكأن استعمال اللغة الفصيحة (سبة أو شتيمة لا سمح الله).

إن هوية الأسرة وإطارها الفكري واتجاهاتها وقناعاتها تؤثر في تكوين سياسة لغوية بناءة تخدم الفرد في اكتساب ذخيرة لغوية كافية لتطوير الشخصية وبناء التفكير العلمي السليم.

ولأهمية الأسرة في التنمية والتنشئة اللغوية ظهرت حقول علمية جديدة مثل التخطيط اللغوي الأسري والإدارة اللغوية العائلية. (أنظر سبولسكي Spolsky, 2009) .

١-٢- المؤسسة الدينية: تتمثل المؤسسة الدينية في دور المساجد والمراكز الإسلامية ووزارة الأوقاف والشؤون الدينية في التوجيه اللغوي. ولخطبة الجمعة دور رئيس في تنمية الوعي بأهمية اللغة العربية لغة الإسلام والقرآن الكريم. ويعزى تأثير الخطيب بالمصلين إلى تمكنه اللغوي الخطابي الذي يؤكد تفاعلاً لغوياً يؤدي إلى تعديل السلوك اللغوي لدى المصلين، وإلى تطوير اتجاهات إيجابية جعلت أحدهم يقول عندما عاده بعض أصحابه ولحنوا باللغة «لكسر رجلي أهون عليّ من كسر هاء رسول اللّه».

يلاحظ المرء أن تمكّن الخطيب من اللغة ومن فن الخطاب اللغوي هو العامل الرئيس

في جذب المصلين وإثارة تفكيرهم في أثناء الخطبة، فالمجال اللغوي للمؤسسة الدينية لا يمكن تجاهله لأن الخطيب يُخاطب جمهور المصلين بفكر من خلال اللغة في زمان ومكان متجددين. لذا تسهم المؤسسة الدينية بتشكيل الفكر اللغوي والسياسة اللغوية التي تخدم الفرد والأمة.

١-٣- مؤسسة العمل: يُعد مجال العمل من المجالات المهمة لأنها تشكل قطاعاً واسعاً في المجتمع، فهنالك المدير والموظف والعامل وهناك تخاطب شفوي أو بالكتابة يظهر دور اللغة في صياغة علاقات ترابطية في مؤسسة العمل تعود بالنفع المادي والمعنوي على مؤسسة العمل بكافة مكوناتها. وكلما كان التواصل اللغوي سليماً جذاباً كانت العلاقات بين أفراد مؤسسة العمل أكثر سلاسة وإنتاجية. وقد ربط حديثا التقدم الاقتصادي بالتقدم اللغوي حيث وجد أن البلاد المتقدمة اقتصادياً متقدمة لغوياً أيضاً.

١-٤- دور الشارع اللغوي: ويقصد بدور الشارع اللغوي استعمال اللغة في الشارع أو الاستعمال اليومي للغة في الشارع وفي شتى مجالات الحياة، ويشمل هذا البيئة اللغوية: أسماء المحلات التجارية والإشارات الإرشادية والإعلانات والدعايات التجارية؛ كما يشمل أيضاً التسميات سواء للأفراد أم المنشآت الصناعية والتجارية وكذلك التجمعات السكنية وأسماء الشوارع والجامعات والأحياء والمناطق والقرى والبلديات وأحواض الأراضي والأحواض الزراعية.

إن استخدام اللغة في هذه المجالات له دلالات تاريخية ودينية واجتماعية وثقافية وهي دلالات لا يمكن تجاهلها . ومن ذلك مثلاً دمج القرى والبلديات ما جعل البعض يرى فيه ضرراً على الدولة الأردنية ومن ذلك أن أسماء بلدات قفقفا، وكفر خل، وبليلا والمشيرفة قد ضاعت في عملية الدمج وأنها لم تعط إلا اسماً جديداً، لا ارتباط له بتاريخ المنطقة أو أحوالها الاجتماعية أو الثقافية ولم يأت الاسم «بلدية النسيم» إلا بما يدل على الهواء العليل. لذا فإن خسارة كبيرة -في رأي هذا الفريق- قد نزلت بسبب هذا التعديل وعلى العكس منه -وحسب أصحاب الرأي- فإن الكيان الصهيوني قد عمد إلى البلدات العربية المحتلة فغير أسماءها إلى أسماء عبرية لها مدلولات مهمة بالنسبة لليهود.

١-٥- المؤسسة التعليمية: وتشمل رياض الأطفال والمدارس والجامعات، وللمؤسسة التعليمية دور رئيس في تنمية الوعي اللغوي وفي تشكيل سياسة لغوية هادفة سليمة لدى النشء وطلبة المدارس والجامعات. فالمربون والأساتذة في المدارس والجامعات هم القادة اللغويون وراسمو السياسات اللغوية الفعّالة. فإذا صلحت رياض الأطفال والمدارس والجامعات، صلحت المجتمعات وساهمت اللغة في إيجاد نهضة علمية وصناعية يدرك أثرها القاصي والداني. فرياض الأطفال هي الحاضنات اللغوية الأولى والمدارس والجامعات هي المستنبتات التي تنشئ غرساً لغوياً يخلق تجانساً في شتى مجالات الحياة، لا تغايراً يعيق النهضة والتطوّر. فالمجتمعات المتجانسة لغوياً، هي مجتمعات متجانسة اقتصادياً واجتماعياً وغير ذلك.

١-٦- دور المؤسسة القانونية والقضائية: القضاء ركن أساسي في بناء وتكوين الدولة ولغة القضاء والقانون وهي الوسيلة التي يتم فيها المقاضاة والمحاكمة، وكم تلعب اللغة في كسب قضية أو خسارة أخرى! إن لغة القضاء والقانون لغة لها طابعها وخصائصها، مَنْ ملكها ملك خيراً وفيراً، ومَنْ خسرها خسر الكثير. إن القضاء والعاملين في القضاء هم النماذج القدوة التي يقتدي بهم عامة الناس وروّاد المحاكم وإن فقه اللغة القانوني والقضائي (Forensic Linguistics) أصبح من العلوم اللغوية الحديثة التي تدرّس على نطاق واسع لما لهذا العلم من أهمية في إرساء الحق والعدل لدى المتخاصمين في المحاكم أو في المجتمعات.

١-٧- دور المؤسسة العسكرية والأمنية اللغوي: إن المجال العسكري والأمني واسع وله أركانه من حيث مستخدمو اللغة بين القادة والأفراد، وظهرت حديثا أبحاث حول المصطلحات العسكرية المستخدمة لدى الجنود، وأصبح الأمن اللغوي لا يقل أهمية عن باقي أنواع الأمن الأخرى كالأمن العسكري والاقتصادي والوطني والاجتماعي. حيث يركز الأمن اللغوي على نقاط الضعف ومهددات الوضع اللغوي السليم ودور اللغة في الأمن لأن الحروب القادمة هي حروب لغوية لا حروب عسكرية. ومثال ذلك قيام كثير من الدول الإمبريالية بفرنسة دول المغرب العربي لتسهيل السيطرة عليها عسكرياً وأمنياً. وصراع تلك الدول من أجل الحفاظ على لغتها التي هي وعاء ثقافتها وهويتها.

١-٨- دور المؤسسات الرسمية الخاصة اللغوي: وهنا نتحدث عن دور الحكومة الرسمي في تبني خطط وسياسات لغوية متزنة تقوم على أساس أن اللغة الوطنية هي الأساس ولا تطغى عليها اللغات الأجنبية أو تقوم بدورها. وأن القطاع الخاص هو الرديف اللغوي للقطاع العام والمكمل له . ويشمل هذا المجال الإعلام المرئي والمسموع، والوزارات ورئاسة الوزراء والحكومات المحلية وغرف الصناعة والتجارة وغيرها من القطاعات.

إن المؤسسة الرسمية والقطاع الخاص يسهمان في تشكيل سياسة لغوية متزنة تركز على اللغة الوطنية ولا تهمل دور اللغات الأجنبية لتلبية حاجات الوطن.

١-٩- دور مؤسسة النقابات المهنية اللغوي: تمثل النقابات المهنية الجسم الواعي الذي يقود الحراك العلمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي واللغوي. والنقابات المهنية تحتوي على قادة الفكر الذين يمثلون قادة لغويين أيضاً.

لقد عقدت النقابات المهنية العديد من الندوات والمؤتمرات التي تركز على تعريب العلوم والتخطيط اللغوي الآمن الذي يتمحور على أن الإبداع لا يتم إلا باللغة الأم وهي العربية السليمة بالإضافة إلى أهمية اللغات الأجنبية.

دور البرلمان الأردني في التخطيط اللغوي (التعريب)

يشير لاسويل (١٩٣٦:٣) إلى أن دراسة السياسة تُعنى بدراسة التأثير والأشخاص المؤثرين؛ لذا فدراسة السلطة حيوية في العلوم السياسية، مَنْ هم المؤثرون في عملية التعريب؟ عند لاسويل: هم الذين يحصلون على أكثر ما يمكن الحصول عليه... إنهم النخبة، أما البقية فهم العامة (١٩٣٦:٣) لذا فالسياسة تحدد «من يحصل على ماذا ومتى وكيف».

يُعدّ مجلس الأمة في الأردن الكيان السياسي الذي يقرر تطبيق عملية التعريب، وبالإمكان فهم العلاقة بين التعريب والسياسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: من المستفيد من التعريب؟ ما فوائد التعريب؟ متى يكون التعريب مجدياً؟ ما الوسائل التي يستخدمها مجلس الأمة للحفاظ على حماية سلطته على عملية التعريب؟.

عندما يعمل التعريب بوصفه رمزًا للماضي المجيد أو رمزًا للعباقرة النادرين فإن النخبة ونظراءهم سيستخدمونه للحصول على الشرعية باسم الأصالة والتقاليد، إن وصف لاسويل المختصر « من يحصل على ماذا أو متى وكيف » يوفر لنا إطاراً لدراسة التعريب كحالة من حالات التخطيط اللغوي.

يرتكز التخطيط اللغوي على صناعة القرارات التي تحدد الاستخدام اللغوي في المجتمعات اللغوية، ويشير إيستمان (١٩٨٣) إلى أن أحد الأساسات التي يركز عليها التخطيط اللغوي هو دور متخذي القرار في تبني لغة معينة في مجتمع لغوي محدد ودعمها وترويجها، ويرى لاوري (١٩٨٢) عدم إمكان حصول إصلاح لغوي بغياب السلطة المؤثرة على الأمة، وفي حالة التعريب فإن السلطة موجودة ولكن السؤال الحقيقي هو فيما إذا كانت تحبذ التعريب أم لا (مقتبس في الأبيض١٩٨٥:٣٦٠).

إن مثل هذه الآراء تدل على أن التعريب في الأردن وبالمثل في دول عربية أخرى لن ينجح دون دعم صانعي القرار، وبكلمات أخرى فإن المخططين اللغويين بإمكانهم أن يكونوا معربين ومخططين ومصلحين ناجحين، ولكن صانعي القرار فقط كالقادة السياسيين وأعضاء المجلس النيابي بإمكانهم أي يكونوا مشرّعين لعملية التعريب، إن قراراتهم بطبيعتها يغلب عليها الطابع الإجباري.

في الأردن يمثل مجمع اللغة العربية والجهات المسؤولة عن التعريب الأفراد الذين يعملون خارج المجامع اللغوية الرسمية بينما يمثل أعضاء البرلمان (كصانعي القرار) سلطة التطبيق ويُعدّ دور أعضاء المجلس النيابي الداعم للقرارات المتعلقة بالتعريب أكثر الخطوات الحاسمة في التبني والترويج والمحافظة على التعريب.

التخطيط اللغوي للغة العربية (التعريب):

إن مصطلح التعريب بمفهومه الحديث هو أحد الموضوعات التي تم نوقشت مؤخراً وقد ظهر بعد أن نالت الدول العربية استقلالها بعد الاستعمار، فقد كان التعريب رمزاً للاستقلال التام، وقد كان الهدف مبدئياً هو استبدال لغة المستعمر وثقافته وأفكاره بلغة العرب وثقافتهم وأفكارهم.

ولقد انعكس هذا الهدف في آراء الباحثين في مجال التعريب، ولتوضيح أوجه التعريب المختلفة، فإن هذا الجزء يركز على الموضوعات الآتية: تعريف التعريب وأبعاده، والتعريب ولغة التدريس، والتعريب واللغة الأجنبية، والتعريب في الأردن (دور مجمع اللغة العربية).

تعريف التعريب:

عرف التعريب بطرق مختلفة، وفي اللغة الإنجليزية تستخدم كلمتا "Arabization" و "Arabicization" لأنها وكما أظهر عبد الحق (١٩٨٩:٢٩) كلمة مشتقة لغوياً من "Arabic" وهي اللغة العربية لذا فهي تركز بطريقة أدق على فكرة التخطيط اللغوي للعربية، بينما كلمة "Arabization" تُنسب للعرب بمعنى الشعب والثقافة العربية.

وفيما يأتي بعض التعريفات لمصطلح التعريب التي ظهرت في الدراسات المتعلقة بالتخطيط اللغوي للعربية:

١. يعرف بن عابدي (١١١ :١٩٨٠) التعريب بأنه «الجهد الدؤوب في نشر استخدام اللغة العربية الفصحى».

٢. ويرى نعمان (١٤-١٥: ١٩٨١) مصطلح التعريب «كوسيلة للتحرر والتحديث لتحقيق هدف الاستقلال الوطني والثقافي والسياسي على المستوى العربي».

٣. ويظهر حمّود (٩-٨: ١٩٨٢) وجهين مختلفين للتعريب وهما شكل التعريب وحالته فالسابق يدل على «ترميز الشكل وتوضيح الوظائف، بينما يدل اللاحق على كل القرارات المتعلقة باستخدام اللغة العربية وتوظيفها في المجالات الرسمية وغير الرسمية» ويندرج تحت حالة التعريب «القرارات المتعلقة باستخدام اللغة العربية في المدارس الحكومية وفي الخطابات والوثائق الرسمية وفي وسائل الإعلام وفي الشواخص المرورية....إلخ.

٤. ويشير سيدي (١٩٨٢:٣٨) إلى أن التعريب يعود إلى مجالين:

أولاً: التعريب في دول المشرق العربي، الذي يدل على الانفتاح اللغوي من خلال

استعارة بعض المصطلحات الأجنبية أو من خلال إعادة إحياء واستخدام بعض الاستخدامات القديمة للغة نفسها.

ثانياً: التعريب في دول شمال أفريقيا العربية وهذا يتضمن الآتي:

أولاً: استخدام اللغة العربية بدلاً من الأجنبية في كافة مجالات الحياة.

ثانياً: تحديث وتوضيح المفردات.

ثالثاً: جعل اللغة العربية اللغة الوحيدة في الإدارة وفي الأنشطة اليومية على اختلافها.

رابعاً: مخالفة ورفض كل من يعارض التعريب.

خامساً: جعل اللغة العربية لغة القلب والوطن. (اقتباس من عبد الحق ١٩٩٨)

٥. وذكر بن طحيله (٣-١٢٢: ١٩٨٣) أن التعريب في المغرب عبارة عن «عملية تتضمن مغربية التفكير عربية اللغة وإسلامية الروح بهدف جعل اللغة العربية لغة التدريس الوحيدة في المدارس المغربية.

٦. يعرف غريب (٢-١١٠: ١٩٨٣) التعريب بأنه «عملية إدخال اللغة العربية في النظام التعليمي وهذا يمثل حركة وطنية سياسية».

٧. يعرف سيرليس (١٩٨٥:٢١١) التعريب «كوسيلة لاتحاد الإخوة العرب وأشخاص آخرين يجمعهم حب الحرية وتحريرهم من نير الاستعمار».

٨. ويظهر الخفاجي (٢-١٥١: ١٩٨٥) أن التعريب «يمتلك تعريفين مميزين أولاً: استخدام القواعد لهذا المصطلح للإشارة إلى الاستعارة للمصطلحات اللغوية وإدماجها باللغة العربية، ثانياً: استخدام كل إجراءات تكوين الكلمات لتحديث وإثراء اللغة العربية وجعلها لغة قادرة على التخاطب والتدريس بشتى أشكال التبادل الثقافي في مختلف المجالات وعلى مختلف الأصعدة».

٩. ويذكر المولودي (١٩٨٦:١٢١) أن «التعريب...بمفهومه العام يدل على الرعاية والاستخدام الحثيث للغة العربية كلغة للعرب كافة، ووسائل اتصالهم المكتوبة والمحكية. إن هذه الفكرة تغطي مواضيع أوسع مثل اللغة والوطنية، اللغة كوسيلة للتدريس ولغة البحث العلمي ولغة الإدارة ولغة الأنشطة الاجتماعية... ويدل مصطلح التعريب على دمج وتكامل المصطلحات التقنية والعلمية الأجنبية بالاستعارة والترجمة...».

١٠. ويشير علي (١٩٨٧:٨٦) إلى استخدام التعريب كوسيلة لزيادة المصطلحات «بحيث أن العناصر اللغوية ذات الأصول الأجنبية يتم تقريبها واستخدامها في اللغة».

١١. وقد وضع غنيم (٥-٦٤: ١٩٨٩) ثلاثة معان للتعريب وهي: «أولاً: دمج المصطلحات الأجنبية من خلال متابعة الطرق المتوفرة في اللغة العربية» «ثانياً: الترجمة المباشرة من اللغة الأجنبية للعربية من خلال عملية ترجمة المقطع بالمقطع (Caluqe) «٣- نشر اللغة العربية بشكل مقصود لتستخدم في كافة المستويات الشخصية والوطنية والعالمية».

١٢. ويشير العبد الحق (١٩٨٩:١٩) إلى أن «التعريب ينظر إليه على أنه بمثابة نشاط للتخطيط اللغوي، وهو يهدف إلى حل مسألة لغوية من خلال أخذها مكان اللغة الإنجليزية (لغة الاتصال الأوسع) على المستوى الجامعي».

١٣. ويعرّف العبد الحق (١٩٩٨) التعريب بالجهود الواعية للتأثير على سلوك الآخرين آخذين بعين الاعتبار مكانة (status) ومحتوى (corpus) واكتساب العربية (acquisition).

تدل هذه التعريفات بشكل واضح على أن عملية التعريب عبارة عن عملية متعددة الأبعاد تحكمها المجالات اللغوية والسياسية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية والوطنية والنفسية بالإضافة للثقافية.

مجالات التعريب:

سنناقش ثلاثة مجالات رئيسة للتعريب وهي: محتوى (corpus) التعريب، ومكانة (status) وحالة التعريب، واكتساب (acquisition) التعريب.

أولاً: تعريب المضمون والمحتوى (Corpus Arabicization):

يُعدّ محتوى التعريب أحد التقاليد القديمة الممتدة لفترة ما قبل الإسلام حين كانت العملية عبارة عن استعارة للكلمات والترجمة، ففي القرن التاسع عشر كانت مهمتها الأساسية هي إعادة إحياء وتحديث اللغة العربية من خلال دمج المظاهر اللغوية والثقافية الحديثة للغرب وذلك عن طريق «الاستعارة والترجمة والعمليات اللغوية كالاشتقاق والقياس والنحت» (ستيكفتش ١٩٧٠ في الأبيض ١٩٨٦:١٠٤).

ومن الممكن مساواة مصطلح محتوى التعريب لمصطلح التعريب اللغوي إذ إن الأخير اُستخدِم مؤخراً، وبالنسبة للأخضر (١٩٧٤، في الأبيض، ١٩٨٦:١٠٤) فإن التعريب اللغوي له هدفان رئيسان: «المقايسة» (standardization) و «التطوير» (development) ونعني بالتطوير هنا العملية التي تصل بها اللغة لمرحلة حيث تمتلك بها اللغة القدرة على مواكبة كل احتياجات الحياة العلمية والتقنية الحديثة»، ويشير حمّود (١٩٨٢:٦٧) إلى أن التعريب اللغوي مبني على أساس مذهب يعتقد بعدم كفاءة اللغة العربية من وجهة نظر أخصائيين لغويين وتربيين، فهم يؤمنون بوجود إعاقة أساسية التعريب.

ويقول الأخضر (١٩٧٤) إن «أكثر المشاكل الطارئة في محتوى (corpus) لمكانة (status) التعريب هي المتعلقة بالمصطلحات العربية ونظام الكتابة (اقتبس في الأبيض ١٩٨٦:١٠٤) وعلى الرغم من ذلك فقد بحثوا عن الحل من خلال تطوير المفردات.

ويشير العبد الحق (١٩٩٨) إلى أن شكل التعريب يعني المسائل اللغوية المتعلقة بالتعريب وتتضمن أعمالاً معينة مثل ابتكار كلمات جديدة وإصلاح الإملاء وتبني رموز علمية جديدة، وقد أضاف أن «مقايسة» (standardization) المصطلحات و«رعاية» اللغة العربية و «الاختيار» من أشكال بديلة و «توضيح المفردات» و «التحديث» و«الترميز» كلها عينات وأمثلة على شكل التعريب.

ثانياً: تعريب المكانة (Status Arabicization):

وتعني حالة تعريب النصوص باللغة العربية كاللغة الوطنية الرسمية للعرب «وتتألف علمية النهضة اللغوية من اختيار رسمي مراع (جعفر «١٩٦٦» اختيار الصيغ) ليحل مكان اللغة الأجنبية وجعل العربية تقوم بكل الأعمال التي كانت تقوم بها اللغة السابقة» (الأبيض، ١٩٨٥:٩٩) ويضيف الأبيض أن السياسات في التخطيط اللغوي يجب تشكيلها في الدستور في عدد من «أعمال المجلس النيابي والدورات الوزارية وملاحظات واتفاقيات وزراء عدة».

لذا فهي تعني تفويض اللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والإيطالية والإسبانية) أو لهجات اللغة (المدنية والبدوية والقروية والعامية والفصحى) للوظائف المعطاة مثل الرسمية والإقليمية والاتصالات الأوسع والعالمية والمواد التعليمية المدرسية الأدبية والدينية (ستيورات ١٩٦٨).

ثالثاً: اكتساب التعريب (Acquisition Arabicization):

إن اكتساب التعريب هو عبارة عن عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها ونشرها، بالإضافة إلى تبني التعريب (العبد الحق «١٩٩٨») ويتألف هذا التعريف من جانبين رئيسين لاكتساب التعريب أولهما وهو دور المدارس والمعاهد المتخصصة بنشر اللغة العربية بين متحدثيها بالإضافة لغير الناطقين باللغة العربية.

أما الجانب الثاني فهو أهمية تبني التعريب بدءاً من الشارع، حيث يحدث بالعادة معظم الاكتساب اللغوي ومن ثم إلى المعاهد الرسمية المخولة والمنظمة (وهي في العادة المدارس والجامعات ومراكز اللغة) وتقوم القرارات السياسية بدعمها فيما إذا أريد إنجاحها، ونحن نؤمن بأنه لو أُمِّن هذان الجانبان فمن الممكن نجاح اكتساب التعريب ليس فقط على المستوى الوطني بل وعلى المستوى العالمي.

وقد بُرّر تقديم التخطيط للاكتساب اللغوي كمجال ثالث للتخطيط اللغوي وفقاً لما يلي (كوبر ١٩٨٩:٣٣) أولاً: التخطيط لزيادة عدد استخدامات اللغة وهذا يأتي ضمن مجال

تخطيط لحالة اللغة، ولكن عملية التخطيط لزيادة عدد المستخدمين، وهي الوظيفة والشكل التي يعكسها تخطيط الحالة أو تخطيط الشكل يؤثر ويتأثر بعدد مستخدمي لغة معينة، لذا فتخطيط الاكتساب اللغوي، بالإضافة إلى تخطيط الحالة وتخطيط الشكل، ضروري لإنجاح عملية التعريب.

التعريب ولغة التدريس:

إن أفضل لغة للتدريس هي «بلا شك اللغة الأم لأنها أكثر وسيلة طبيعية لإيصال أفكار الفرد والطريقة الأسهل للتعبير عن المشاعر» (غريب ١٠٩:١٩٨٣) إن مثل هذا الاقتراح يجد رواجاً واتفاقاً كبيراً بين معظم الباحثين في مجال التربية والتخطيط اللغوي، فعلى سبيل المثال يعتقد لابوف (في غريب ١٩٨٣) أن كثيرًا من الطلاب السود وأبناء الطبقة العاملة يفشلون بسبب الاختلافات التي تظهر بين اللغة الرسمية التي هي لغة المدرسة ولهجتهم الإنجليزية الخاصة بهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

الخلاصـة:

١. إن لمؤسسات المجتمع المدني دورًا رئيسًا في رسم سياسة لغوية لها هدف ورسالة، كما يرتقب منها دور مهم في التنمية الشاملة والتنمية اللغوية بشكل خاص.

٢. يمكن لمؤسسات المجتمع المدني أن تُفيد من علوم الإدارة اللغوية، والسياسة اللغوية، والتسويق، وعلم صناعة القرار في تشكيل سياسة لغوية قابلة للتنفيذ.

٣. تستعمل اللغة في حقول حياتية مختلفة ولكل حقل مكوناته من أفراد مشاركين لهم أدوار اجتماعية وكلامية مختلفة، وأزمان وأماكن حقيقية وافتراضية، ووظائف لغوية متعددة. فلكل حقل مجاله الخاص ولغته الخاصة. لذا لكل فرد سياسته اللغوية ولكل مجموعة بشرية سياستها اللغوية المعلنة أو المبطنة.

٤. التكيف اللغوي Linguistic Accommodation عملية يمارسها الأفراد والمجموعات حسب الزمان والمكان والموضوعات والأدوار الاجتماعية، فيتكيف الفرد لغويا كما يتكيّف اجتماعيا واقتصادياً وسياسياً وثقافياً وحضارياً. وسياسة

التكيّف اللغوي تكسب الأفراد مرونة واستعمالاً لغوياً خلاقاً.

٥. يقوم القادة اللغويون بأدوار القدوة اللغوية وهؤلاء هم راسمو السياسات اللغوية في كل مجالات استعمال اللغة Language Domains.

٦. الأسرة نواة التخطيط اللغوي البناء، فالاستطاعة اللغوية شرط يضاف إلى الاستطاعة الجسدية والمالية في مشروع تكوين الأسرة.

٧. المؤسسة الدينية تضطلع بدور لغوي رئيس حيث تُسهم في تشكيل المعتقدات والآراء والقناعات والاتجاهات اللغوية التي تعزز استعمال اللغة العربية.

٨. اشتراط إتقان اللغة العربية السليمة أساسًا للتوظيف والابتعاث والدراسات العليا والوظائف العليا يُسهم في تعزيز مكانة اللغة العربية.

٩. ولقد قدم كوبر (Cooper، ١٩٨٩) مخططاً توضيحياً لإطار مرجعي لدراسة دور التخطيط اللغوي في رسم سياسات لغوية وطنية من خلال إثارة الاسئلة الآتية:

- من هم الفاعلون (النخبة الرسمية، المؤثرون Influential، النخبة القادة، منفذو السياسة من غير طبقة النخبة).
- الذين يحاولون التأثير على أي سلوك لغوي:
  ١. الخصائص البنيوية للسلوك اللغوي المخطط.
  ٢. الاستعمالات والأغراض التي سيوظف فيها سلوك المخطط.
  ٣. مستوى التبني والقبول المرغوب (الفهم، التقييم، الإتقان، الاستعمال).
- لمن السلوك اللغوي المستهدف التأثير عليه؟:
  ١. نوع المستهدفين (أفراد، منظمات).
  ٢. الفرص المتاحة للمستهدفين لتعلم السلوك اللغوي.
  ٣. الحوافز والدوافع لتعلم السلوك المخطط واستعماله.

- ما الهدف من التأثير:

١. أغراض معلنة (ممارسات تتعلق باستعمال اللغة).

٢. أغراض غير معلنة (ممارسات لا علاقة لها باللغة).

- تحت أي ظروف؟

١. ظروف مكانية (أحداث وأحوال انتقالية).

٢. ظروف بنيوية تتعلق بالبنى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسكانية والبيئية.

٣. معايير النظام الحاكم والمعايير الثقافية ومدى مشاركة أفراد الحكومة في الأنشطة الاجتماعية).

٤. المعلومات المتاحة والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.

٥. الظروف البيئية.

- وبأي الوسائل (السلطة، استخدام القوة، استخدام أسلوب الترويج، أم عن طريق الإقناع).

- ما الطريقة المتبعة عند اختبار القرار:

- ما عواقب ومترتبات المشكلة (النتائج المختلفة).

(ترجمة الأسود، ٢٠٠٦)

References

Al-Abed Al-Haq, Fawwaz and Al-Olimat, Ahmad (2002) "Language and Politics in Jordan", In Obeng and Hartford (eds.) (2002) Political Independence with Linguistic Servitude: The Politics about Languages in the Developing world. New York : Nova science Publishers.

Al-Aswad, Khalifah (2006) Attekhteet al-lughawi wa attagheer al-Ijtimaai. Sirt, Libya: Majlis athaqafa al-aam.

Abed Al-Ra'ouf, Yahya (1993). "Translation and Arabicization: A National Urgent Necessity", (in Arabic). At'tarib, 36,5:2954-.

Akinnaso F: Niyi and Isaac A., Ogunbiyi (1990) "The Place of Arabic in Language Education and Language Planning in Nigeria". Language Problems and language Planning, 14,1:119-.

Akinnaso f., Niyi (1990). "The Politics of Language Planning in Education in Nigeria". Word 41, 3:337366-.

Al-Abed Al-Haq, Fawwaz (1986). "Arabicization in Jordan". International Journal of Islamic and Arabic Studies, 3,2:2749-.

, (1989). "Implication of Language Planning into Arabicization in Jordan". International Journal of Islamic and Arabic Studies, 6, 2:1934-.

, (1993a). "Attitudes and Opinions of Jordanian University Faculty Members about Arabicization and a Language

Planning Activity", Studies and Research Journal, Al-Emam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia, 20, 2:2759-.

, (1993b). "The Theoretic Givens of Language Planning: A Critical Review". Turjuman, 2, 2:105142-.

, (1998). "Toward A Theoretical Framework for the Study of Planning Arabicization". In Shunnaq Abdullah T., Cay Dollerup and Mohammad Saraireh, eds. Issues in Translation. Irbid National University and Jordanian Translators' Association.

Ali, Abedul Sahib (1987). A Linguistic Study of the Development of Scientific Vocabulary in Standard Arabic. London: Kegan Paul International.

Benabdi, Linda (1980). Arabicization in Algeria: Process and Problems. Ph.D. Dissertation, Indiana University, Bloomington.

Bentahila, Abdelali (1983). Language Attitudes Among Arab-French Bilingualism in Morocco, Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bourhis, Richard Y., ed. (1984). Conflict and Language Planning in Quebec. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Cooper, Robert (1979). "Language Planning, Language Spread, and Language Change". In James Alatis and G. Richard Tucker, eds. Georgetown University Round-Table on Language and Linguistics (1979). Washington: Georgetown University Press.

Cooper, Robert (1984) Language Planning and Social Change, Cambridge University Press, Translated into Arabic by Al-Aswad 2006.

Eastman, Carol M. (1983). Language Planning: An Introduction. San Francisco: Chandler & Shart Publishers, Inc.

El-Kafaifi, Hussein (1985), The Role of the Cairo Academy in Coining Arabic Scientific Terminology: A Historical and Linguistic Evaluation. Ph.D. Dissertation, the University of Utah.

El-Mouloudi, Aziz (1986), Arabic Language Planning: The Case of Lexical Modernization. Ph.D. Dissertation, Georgetown University.

Elbiad, Mohamed (1985). A Sociolinguistic Study of the Arabization Process and its Conditioning Factors in Morocco. Published Ph.D. Dissertation, State University of New York at Buffalo.

Ferguson, Gibsdon (2006) Language Planning and Eduacation. Edinburgh University Press.

Fishman, Joshna (1972). Domains and the relationship between Micro - and Macro Sociolinguistics. In John Gumpers and Dell Hymes (eds). Dimensions in Sociolinguistics. New York: Holt Rinehart and Winston, pp.435453-.

Ghoneim, Karem (1989). "Arabic Language and the Targeted Scientific Renaissance", (in Arabic). Alem Al-Fikr, 19, 4.

Ghrib, Esma (1983). "The Introduction of Arabic as a Medium of Instruction on the Tunisian Educational System". Al-Arabiyya, 16:109131-.

Gorman, Tomas (1973). "Language Planning in a Developing National". In Joan Rubin and Roger Shuy, eds., Language Planning: Current Issues and Research. Washington: Georgetown University Press.

Hammoud, Mohamed (1982). Arabicization in Morocco: A Case Study in Language Planning and Language Policy Attitudes, Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin.

Ibrahim, Mohammad (1985). "Communication in Arabic: Problems and Prospects". (Symposium on Adopting Vernacular Languages to the Demands of Modern Communication). Bad Hamburg, Frankfurt: FRG.

Jernudd, Bjorn and Jiri V. Neustupny, (1986). "Language Planning: For Whom?" Comments Presented at the International Colloquium on Language Planning in Ottawa, Canada.

Jernudd, Bjorn and Jyotirindra Das Gupta (1971). "Towards a Theory of Language Planning", in Joan Rubin and Bjorn Jernudd, eds. Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations. Honolulu: The University of Hawaii Press.

Lakhdar-Ghazal, Ahmed (1967). Issues of the Arabic Language and Educational Standards, (in Arabic), Rabat: IERA.

Lasswell, Harold D. (1936). Politics: Who Gets What, When, How, New York: McGraw Hill. Lewis, E.G. (1981). Billingualism and Bilingual Education. Oxford: Pergamon Press.

Matloub, Ahmed (1975). A Call for Arabicizing Sciences. (in Arabic). Kuwait: Dar Al-Buhouth Al-Elmieh for Publication.

Numan, Ahmad (1981). Arabicization; Theory and Practice, in Arabic. Algeria: The National Company for Publication and Distribution.

Rabin, Chaim (1971). "A Tentative Classification of Language-Planning Aims", In Joan Rubin and Bjorn Jernudd, eds. Can Language Be Planned? Sociolignustic Theory and Practice for Developing Nations. Honolulu: The University of Hawaii Press.

Rubenstein, C. (1982). "National Language Policy: Political and Administrative Aspects", Australian Review of Applied Linguistics, 5, 2.

Rubin, Joan and Bjorn Jernudd, eds. (1971). Can Language Be Planned? Sociolignustic Theory and Practice for Developing Nations. Honolulu: The University of Hawaii Press.

Rubin, Johan and Jernudd, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, and Charles Ferguson, eds. (1977). Language Planning Processes. The Hague: Mouton.

Shaheen, Abdul-Sabour (1986). Arabic: The Language of Sciences and Technology. Cairo: Dar Al-Ictisam for

Publication.

Sirles, Craig (1985). An Evaluative Procedure for Language Planning: The Case of Morocco. Ph.D. Dissertation, Northwestern University, Evanston-Illinois.

Spolsky, Bernard (2009). Language Management, Cambridge University Press.

Thoruburn, Thomas (1971). "Cost-benefit Analysis in Language Planning". In Rubin and Jenudd, eds. Can Language be Planned? Sociolinguistic theory and Practice for Developing Nations. Honolulu. The University of Hawaii Press.

I.D.

الشباب ولغة العصر : عوربة أم عولمة

أ. د. محمد نادر سراج

مقدّمة :

نجتمع اليوم بدعوة كريمة من «مركز الملك عبد اللّه بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية» الذي نثمّن بادرته الحميدة المتمثِّلة بإيلاء موضوعي التخطيط اللغوي واللغة الأمّ أولويةً ضمن منظومة نشاطاته المتعدِّدة التي تتوجَّه إلى الجمهور العربي عموماً، وإلى المؤسسات الخليجية المعنية بتدريس لغة الضاد تحديداً. إذ كرَّس لها حيِّزاً مرموقاً في مجالات عمله، وأبدى تجاهها اهتماماً علمياً، مسؤولاً، ومطلوباً بالذات في مطلع ألفيتنا الثالثة وفي مواجهة هجمات اللتينة والتلهيج والأربزة التي نعيشها اليوم. وما الملتقى العلمي الخليجي هذا الذي دعانا للمشاركة في أعماله سوى نموذج عملي للجهد السعودي العلمي المبذول لزيادة الوعي تجاه المسألة اللغويَّة عموماً، ولتحفيز الجامعات والمراكز العلمية والمؤسسات العربية والإسلامية المتخصِّصة لإدخال هذا الموضوع الاستراتيجي ضمن برامجها وسياساتها التخطيطية، التربوية منها والتعليمية . فالتخطيط اللغوي يمسُّ في الحقيقة «أمننا اللغوي»، لا بل مصالح الأمة جمعاء، بما في ذلك مستقبل النشء، المحكوم - بوصفه متلقياً ومرسِلاً على حدٍّ سواء - بإتقان لغته الأمّ، قراءةً، وكتابةً، وتحدثاً، واستخدامها في مختلف مستوياتها في أغلب سياقات التواصل المعروفة وفي مختلف استراتيجيات وأنشطة التلقي والإرسال.

الإشكالية التي تستدعي منَّا - كباحثين لسانيين - المشاركة في هذا النقاش العلمي المفتوح، باعتبارنا «أمَّ الصَّبي»، تتمحور بشكل أساسي حول مدى ارتباط سياسات واستراتيجيات التخطيط اللغوي لدينا بشريحة الشباب، وأخذها بعين الاعتبار تبدّلَ اهتماماتهم وتطورَ احتياجاتهم اللغوية من جهة، وتقصير مواردنا اللغوية عن تلبيتها على أكمل وجه من جهة ثانية. وهذا يجرّنا بالطبع للكلام عن أسباب اغتراب/ تغريب لغة الضاد عن جمهورها عموماً، وعن جيل الشباب على وجه التحديد. إنّ هذا الاغتراب

لم يولد من عدم، وليس ابن يومه، ولا هو يعدم مغريات وحوافزَ وأسباباً تسهم في تعزيز تفشّيه لدى أبنائنا وبناتنا وغضّ النظر عنه من قبل الأهل والمربين والمختصين.

ففي مختلف محاور التواصل وسياقاته وظروفه ، وفي مناحي الحياة اليومية كالدراسة، والتخاطب، والترفيه، والرياضة، وقيادة المركبات، والهندام، والتبضُّع، واستخدام الأدوات الكهربائية، وممارسة الهوايات وما إليها... نلاحظ أن العربية تتراجع باضطراد، ولأكثر من سبب، أمام هجمة اللغات الأجنبية الأكثر ألقاً وجاذبية واستقطاباً وقدرة على تلبية الاحتياجات العصرية.

الموضوع الذي سنبدي وجهة نظر لسانية بخصوصه ينطلق من مسألة التخطيط اللغوي، ولكنه يطال في واقع الأمر شريحة الشباب، ويتَّصل بلغتهم الأمّ التي تتقارب الأرحام على أساسٍ منها ، ويتمحور حول «خطر داهم». ولكنّني أتصوُّرهم – وربما أكون مخطئاً – يتعاطون مع الأمر «بحيادٍ تام»؛ وكأنَّما الكلام يجري عن «واجب مدرسي» أو عن مادة تدريسية سيمتحنون فيها في آخر العام الدراسي! وهذا التخوّف دفعنا إلى إبداء خشيتنا من أن تصبح اللغة العربية متداولة في الإمتحانات فحسب[١].

تساؤلات محقة:

بادئ ذي بدء، نطرح على أنفسنا بوصفنا معنيين أساساً بتصويب مسار التخطيط اللغوي الأسئلة الآتية المنطوية على الإشكالية الأساسية لورقتنا البحثية:

- لماذا هذا التراجع القيمي والوظيفي للغتنا الأم في ممارسات أهلها؟
- هل أتانا حديث اللغات الهجينة، لغة الفيسبوك أو الشفهية الجديدة التي باتت الأسهل والأقرب منالاً لشبابنا؟.
- لماذا تبرز التفاضلية اللغوية – للغات الأجنبية بالطبع – عند شبابنا على حساب لساننا العربي؟.
- هل يعي القائمون على سياساتنا اللغوية بأن نظامنا اللغوي العربي – تدريساً

١. عنوان لحديث صحافي ، جريدة النهار، ٢٠٠٩/٩/١٠.

وتلقيناً واستخداماً يومياً - يعاني عوارض الوَهْن والاهتراء والتدهور، وما عاد قادراً على تلبية الاحتياجات التواصلية المتزايدة لناشئتنا؟.

- أين موقع الشباب ومراكز اهتماماتهم في استراتيجيات التخطيط اللغوي في أقطارنا العربية؟.
- هل ينحصر دور الأهل والمربين والأساتذة والمخططين في مشاهدة عملية «فكّ ارتباط» بين اللغة العربية ومجتمعها الشاب في ألفيتنا الثالثة؟.
- أين هي مجامعنا اللغوية والمراكز البحثية ومؤسساتنا التعليمية العالية من مسألة الغزو المتمادي والمبرمج للمقترضات الأجنبية - بحقٍّ أو بغير حقّ - في نسيج لغتنا الأمّ؟.
- كيف نقيّم محاولات بعضنا (أفراداً غيورين أو مؤسّسات متخصِّصة ومعنيَّة) لاستدراك تبعات التدهور اللاحق بالمسألة اللغوية في الحيوات اليومية والتعليمية والمهنية؟ أهي مجرد شراء لوقت ضائع، لا تسمن نتائجها ولا تغني من جوع؟ أم أنها خطوة مدروسة ومحمودة من شأنها لفت النظر وتسليط الضوء للاجتهاد في الخروج بحلول عملية واستراتيجيات قابلة للتنفيذ؟.
- لماذا نغلب وجهات النظر المعيارية والإيديولوجية على تلك اللسانية؟.

توصيف واقع الحال اللغوي:

ثمّة ردود فعل متباينة التجاهل تجاه الوضع اللغوي الذي نحن بصدده. فبعضنا يتجاهله، وبعضنا الآخر يحاول جاهداً استيعاب تداعياته وتأثيره على علاقة النشء بلغتهم الأم. وينبري فريق ثالث لمواجهته بذكاء ودارية ويسعى إلى إيجاد حلول عملية وقابلة للتطبيق للمأزق اللغوي الذي نعيشه. قبل أن ننظر في المسألة والحلول المرتجاة لها، نبادر إلى القول: إنَّ تفاقم الوضع اللغوي لا يمكن أن يُترك على غواربه. فتراجع الاهتمام بالمسألة اللغوية تفاقم، وإرهاصات اللغات الهجينة، أي الفيسبوك، أو الشفهية

الجديدة من «أرابيزي» إلى «أرابيش» إلى «لغة SMS"[٢] إلى [٣] chat langage ، لم تعد على الأبواب؛ بل سلكت طريقها -بلا استئذان- إلى قلوب شبابنا، وعقولهم، وممارساتهم، وباتت «أنيسة» أجهزة الخلوي (المحمول) ومفاتيح الحواسيب العائدة لناشئتنا، ومواقع التواصل الاجتماعي والشرائط المتناقلة لأخبارهم في أسفل الشاشات التلفزيونية، فاستحوذت بذلك على اهتماماتهم، وأمست اليوم شغلهم الشاغل بلا منازع.

مقابل هذا الغزو اللغوي المرحّب به، والمستظرف شكلاً - من قبلهم - والداهم محتوىً - من قبلنا - لن نمارس سياسة النأي بالنفس، بل بإمكاننا المواجهة بسلاح العصر، أي بالاستناد إلى منظومة العلوم الحديثة، وبالاعتماد على تقنيات المعلوماتية، وباستقطاب أهل الرأي والاختصاص من الباحثين والخبراء والإعلاميين. فنحن نختلف رأياً مع من يحاول تخفيف الوطأة بالنظر إلى هذا النزوع المتمادي لإهمال مكوِّن اللغة باعتباره واحداً من نتائج العولمة، لا بل من علائم الحداثة والتحرُّر، ومن سمات الظرف والطرافة و«الشبلكية»، أو كما باتت توصيفاته : Cute أو original!!

نحن مجتمعون هنا لقراءة بصوت عالٍ لـ«حال اللغة» وموقع شبابنا منها في ضوء استراتيجيات التخطيط اللغوي المأمولة. والمطلوب بالطبع أن يبدي المشاركون من أصحاب الرأي والكفاءة، ومن أهل الفكر واللغة، آراء علمية قابلة للتطبيق، وأن يخرجوا بتوصيات عملية لتدارك هذا التراجع الملحوظ الذي أصاب اللغة الأم، وانعكس على طرائق تعاطي الناشئة معها. لن نكتفي في هذه المرحلة بالتشخيص والنظر في العوارض، ومعاينة واقع الحال، بل علينا أن نتبصَّر ونتفكَّر ونستشرف المصائر فالحلول.

الاعتراف بوجود هوة قيمية وثقافية بين الشباب ولغته الأمّ هي خطوة أولى لا بدّ منها قبل الدخول في مسألة التخطيط اللغوي المنشود. فالشباب يغرف من معين لغات العصر، ويتماهى بثقافاته، ويستخدم أدوات اتصاله، ويعتمد تقنياته المعلوماتية، ويغرد على الأثير العنكبوتي على سجيته اللغوية، ويتبادل الرسائل النصِّية مع أبناء جيله،

٢. التوصيفات الثلاثة باتت متداولة على ألسنة الشباب والخبراء، وهي مدرجة ومدروسة في كتابنا الشباب ولغة العصر، الدار العربية للعلوم ناشرون- «مرصد بيروت الحضري»، بيروت، ط «١» ، ٢٠١٢.

٣. المصطلح اعتمده د. نديم منصوري في قاموس الدردشية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط «١»، ٢٠١٠، ص. ٩٠.

بتعابير ومفردات ومختصرات وأرقام ورموز أقل ما يقال فيها إنها هجينة. ويسوء أحياناً كثيرة فهم مضامينها عند أولئك الذين لا يتقنون شيفرتها، ولم يتآلفوا مع مختصراتها، ولم يقبلوا الانغماس في ثقافتها باعتبارها خليطاً لغوياً عشوائياً غيرَ متّسق التراكيب والأساليب والدلالات!

هذا الموضوع الحيوي يستقطب وجهات نظر متغايرة. وقد شغلنا على مدة عشرة أعوام، فرصدنا وبحثنا وجمعنا وصنّفنا وحللنا واستخلصنا. فأثبتنا بذلك أن العلوم الإنسانية المعاصرة قادرة على استقراء الظواهر اللسانية الاجتماعية. وجاء كتاب «الشباب ولغة العصر» ليشكل أنموذجاً للتناول اللساني العلمي الذي يجمع بين مقاربتين : لسانية اجتماعية وظيفية، وأخرى معجمية قاموسية. ووجهة النظر التي سعينا إلى إثباتها هي في الحقيقة واحدة من المدارات البحثية لهذا الملتقى.

فقضية «لغة الشباب ينبغي ألاّ تطرح ضمن إطار إديولوجي معياري قوامه رفع أصوات التنديد بانهيار مستوى اللغة لدى الناشئة وتداعي اللسانيين وعلماء التربية والمفكّرين إلى تبيّن طرائق تجاوز هذا الشرخ الذي ما فتئ يتّسع بين اللغة العربية الفصحى المعيارية ولغة الشباب المستعملة في خطاباتهم اليومية، التي بدأت تتسلل إلى إنتاجهم الفكري في المقام المدرسي[٤]».

ونلحظ هنا أن الشباب تجاوزوا مسألة «الشرخ» أو التباين بين مستويي العربية : الفصحى والعامية، أو ما نصطلح على تسميته «الازدواجية اللغوية». فالمنظومة اللغوية الشبابية خلقت مجالها الخاص بها، وباتت تتمتع بخاصيات وأعراف تواصلية تميزها عن لغة التخاطب اليومي ، وبطبيعة الحال عن الفصحى المعيارية. ولا نغفل هنا الدور المتعاظم لوسائط التواصل الاجتماعي التي شكلت بدورها حيزاً مفتوح الآفاق للتواصل والدردشة والتعبير الحرّ بغضّ النظر عن اللغة/المستوى اللغوي المعتمد. هذا العنصر التواصلي المستجدّ والمتعاظم التأثير أسهم بخلط مستويي المنطوق والمكتوب، وأوجد من ثمّ أعرافاً تعبيرية جديدة، واستولد قاموساً شبابياً إذا صحّ التعبير.

---

٤. فكرة أوردها لباحث التونسي د. صبحي الحباشة، في قراءته النقدية لكتاب «الشباب ولغة العصر» ، مجلة إضافات، العددان ١٧ و١٨ ، شتاء وربيع ٢٠١٢. ص ١٩٧.

المسألة تخطت بنظرنا أطر الازدواجية اللغوية التقليدية بمستوييها المتعايشين والمتداخلين لأسباب وظيفية محضة. وربما سيصير الكلام مستقبلاً عن Triglossie أو ثلاثية اللغة، أي الفصحى والعامية واللغة الشبابية التي باتت تحكى وتكتب وتسربت إلى مجالات الإعلام والإعلان.

لم نعالج هذه الظاهرة من وجهة النظر التشكيكية والتنديدية. بل أخضعناها لمبضع اللساني. فنظرنا في الإشكالية، وقصدنا الفاعلين الاجتماعيين المعنيين، وأصغنا السمع لهم، وجمعنا معطيات، واستقرأنا وقائع، وصنّفنا، وحللنا وانتهينا إلى خلاصات واستنتاجات. وبات للشباب مؤلف لساني مرجعي. وأثبتنا أنها دورة الكلام الواحدة وهي «بضاعتنا رُدّت إلينا» على ألسنة شبابنا، ولو جاءت في لبوس لغوي عصري، بل مغرق في الحداثة والغرابة. وذكّرنا إن نفعت الذكرى أننا لو خيّرنا بين مرونة التعبير وطواعية بناه وسهولة إيصال مضمونه إلى متلقّيه وبين نقاء اللغة وجودتها ونصوعها، لردّدنا مع أندريه مارتينه أن لساناً مرناً ومطواعاً وقادراً على التلاؤم في كل آنٍ لتلبية احتياجات مستخدميه، خيرٌ من لسان نقي وفائق الجودة وغائب عن استخدامات أبنائه.

المسلّمات اللسانية الثلاث:

ثمة مسلّمات لسانية ثلاث ينبغي لحظها في أية معالجة واقعية لِـ «حال» اللغة:

أ. اشتغالية اللغة:

ثمّة حقائق علمية معروفة في الدرس اللساني الحديث، نتوقف عندها قبل الخوض في مسألة الخطوات الإجرائية المرتجاة لتعزيز موقع اللغة لدى ناشئتنا ولتحفيز المخططين اللغويين على أخذ هذه الشريحة العمرية بعين الاعتبار في استراتيجياتهم .

فبغضّ النظر عن الحصيلة اللغوية الفردية التي يكتنزها الناطق باللغة الأمّ - العربية هي المعنيَّة بالحديث هنا - أو بالقدرات المعرفية التي يراكمها بواسطة موارده اللغوية من الألسن الحيّة؛ أو بالإمكانات الثقافية التي يتزوَّد بها عبر سِني حياته؛ أو بالخلفية الاجتماعية الاقتصادية التي يستند إليها في شق طريقه المهني وتأكيد حيثيته؛ فاحتياجاته التواصلية ليست واحدة ولا ثابتة، بل تتبدَّل على الدوام، وهذه مسلّمة لسانية تؤخذ بعين

الاعتبار لدى الكلام عن علاقة الشباب بلغتهم الأمّ، أو حينما نحلل أسباب إعراضهم عن استخدامها في سياقات تفترض حضورها، أو متى رغبنا في لحظ هذه الشريحة العمرية في استراتيجياتنا التخطيطية اللغوية.

ومن باب أولى الإشارة إلى أن لغته الأولى المكتسَبَة من محيطه، التي تلقاها منذ نعومة أظافره، هي المعتمدة من قِبله، وبشكل أساسي، لتشكيل وعيه بالعالم ورؤيته لنفسه وللآخر المختلف عنه.

هذه اللغة الدائمة الاشتغال - بنظر اللسانيين الوظيفيين - لا تبقى على حالتها الأولى، ولا تتوقف عن الحَراك، ولا تدخل في سكونية مطبقة. بل هي تتطوّر وفق مبدأ تطور الأحوال والسنن في كل حين لأنها تعمل، ملبِّيةً بذلك مختلف الاحتياجات التواصلية للناطق بها. ولا تفوتنا الملاحظة هنا أن هذه الاحتياجات تتسارع وتأثُرها على إيقاعات الحداثة وثورة المعلوماتية وعصر التقنيات والعلوم الدقيقة المتداخلة والمتفاعلة. وهذا الواقع اللغوي المتشابك هو الأكثر تعبيراً عن الوضع اللغوي لشبابنا الواقعين بين حدّي العوربة(٥) والعولمة، الذين يمتلكون حيثيتهم الخاصة ولهم اهتماماتهم واحتياجاتهم التواصلية، التي ينبغي الالتفات إليها في أية استراتيجيات تخطيطية.

ب. دينامية اللغة:

وثانيةُ تلك الحقائق التي تسعفنا في فهم أعماق لكيفيات تشكّل المنظومات اللغوية عند مستخدمي اللغة عموماً وعند الناشئة تحديداً، تتّصل بمفهوم «الدينامية اللغوية» Dynamique linguistique ، التي تدرس التغيرات الجارية في مختلف اللغات. فنحن الناطقين بالعربية نستخدم «لساناً مشتركاً يسمح لنا بالتفاهم فيما بيننا، لكننا

٥. كلمة مولدة مشتقة على صيغة «فوعلة»، أصلها «عَرَّبَ»، ويحق لنا في حال وجود شدّة اعتماد حرف من حروف الذلاقة، والواو حرف منها، و هي تدخل في باب الإلحاق. والمصطلح ورد على لسان رئيس اللجنة العليا للتنسيق بين القنوات الفضائية العربية الشيخ بيار الضاهر الذي دعا إلى «العوربة» في مقابل «العولمة»، أو بالتشارك معها، خلال الاجتماع التنسيقي الرابع في المنامة (البحرين) في ١١/٨/١٩٩٨. صحيفة نداء الوطن ، ١١/٢٠/ ١٩٩٨.

لا نتكلم بالضبط، بالطريقة عينها[٦]». وخوفي أن نصل يوماً إلى مرحلة لا نكتب بالضبط بالطريقة عينها فلكل منّا مهاراته اللغوية المكتسبة، وقدراته التواصلية المتاحة التي تساعده على تطوير أساليبه التعبيرية – محادثةً وقراءةً وفهماً وكتابةً – بغية الاستزادة من معين لغته الأمّ ، أو من موارد اللغات الأجنبية المكتسبة من جهة، وتحسين ظروف التعبير عن التجربة الذاتية والفهم والإفهام والاتصال بالغير من جهة ثانية. وأكثر ما يبرز هذا المبدأ اللساني عند الفئات الشابة في المجتمع، حاملة لواء التغيير اللغوي، والتي يمكن من خلال دراسة دينامية أنساقها ومنظوماتها اللغوية المبتكرة التأكد من مقولة «اللغة تتغير بالرغم من متابعة اشتغاليتها». وهذه مسألة علينا لحظها في مخططاتنا وبرامجنا الآيلة إلى تعزيز مواردنا اللغوية.

ونفصِّل أكثر هذه المسألة اللسانية باعتبارها تلقي الضوءَ على مفصل من مفاصل المشهد اللغوي العربي. فلدى استشرافنا الحلول العملية لمعضلة انصراف شبابنا عن التعاطي بمسؤولية مع لسانهم الأمّ، علينا ألاَّ نُغْفِل بوصفنا باحثين لسانيين ومخططين لغويين ضرورةَ الإلحاح على النظرة الدينامية للوقائع اللغوية. وكما هو معروفٌ، فاللغة مؤسّسة اجتماعية وليست «كائناً حيادياً». فهي تعيش وتتطوّر وتتقهقر، ويخبت تأثيرها وحضورها، وتنقرض وتموت. ومتى نظرنا إليها إن لجهة وظيفتها أو لجهة حَراكها الدائم، فلا يمكننا أن نغفل عن سعيها المتواصل كي تسدّ احتياجات مستخدميها. وإذا حاولنا أن نطبِّق هذا المفهوم اللساني على الواقع اللغوي الذي يعيشه مجتمعنا، لأدركنا أن هذه الاحتياجات التواصلية – والشبابية تحديداً – إذا تغيَّرت بمرور الزمن، فلن تألوَ مؤسسة اللغة جهداً كي تتلاءم معها بهدف الاستمرار في توفيرها. وهذا مبدأ لساني معروف، علينا أن نعيه جميعاً أهلاً ومربّين وخبراء. كما علينا أن نأخذه في الحسبان في أية عملية تطويرية وتخطيطية لمكوّن اللغة.

وبما أن حاجات المتَّحد الاجتماعي اللغوي تتجدَّد في الواقع على الدوام؛ وبالرغم من أن إيقاع هذا التجدُّد يمكن أن يتبدَّل حسب العصور، فإن رؤيتنا للوقائع واستشرافنا

---

٦. هذا الاستشهاد مأخوذ من بحث لِـ هنرييت فالتير منشور في كتاب حوار اللغات، نادر سراج، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت ط «١»، ٢٠٠٧، ص. ٧٤.

لمستقبل اللغة لن يكونا صحيحين إذا لم نراعِ أو نأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار. وهذا المبدأ أكثر ما يصحّ على الواقع اللغوي الذي يعيشه شبابنا إزاء تطوُّر احتياجاتهم التواصلية واضطرارهم إلى ابتداع أساليب وصيغ ومصطلحات لتسهيل سبل تواصلهم، واعتقادهم - عن حقٍّ أو عن خطأ - أنَّ المؤسَّسة اللغوية العربية قاصرة - في وضعها الحالي - عن مواكبة رغباتهم التواصلية المستجدَّة. ومن هنا لجوؤهم المطَّرد للغات العالم - وعلى رأسها الإنكليزية - كي تشفي غليلهم المعرفي وفضولهم التقني من موراد العصر الثقافية، ومن إبداعاته وتجديداته في أكثر من مجال حيوي، وبلسانه المفضَّل بالطبع، حتى ولو كان مختصراً أو مرمّزاً أو مقتصداً تراكيبَ وأصواتاً!

وهذا الأمر الذي قد يفوتنا بوصفنا مخططين لغويين، يحثُّهم، من حيث المبدأ، على تطوير مهاراتهم اللغوية الأجنبية، كي يدخلوا «السوق»، ويفاخروا من ثمّ بامتلاك مهارات لغوية ذات سمات تفاضلية، باتت الأيسر والأرقى و«الأكلس»[٧] والمفضَّلة على اللغة الأم، للعمل والسفر والترفيه والتخاطب مثلما للدردشة و«الغوغلة» و « التوترة»[٨] و«الفسبكة»[٩] ويمسوا بذلك من «معشر الفسابكة»[١٠].

ج- كيفيات التواصل:

ثالثة تلك الحقائق اللسانية تتمحور حول الدور التواصلي للغة. وهنا بالذات نلفت إلى أن أية استراتيجية مأمولة لتخطيط تربوي ينبغي أن تلحظ أن تواصل الشباب بلغته الأم مفصل أساسي في عملية تأكيد هويته الثقافية وانتمائه الحضاري. من هنا على المخططين التربويين واللغويين أن يوجّهوه ويدرّبوه ليتعرّف على حقائق التواصل وآلياته والأقطاب التي تتضافر معاً لإيصال مضمون الرسالة من مرسلها إلى المتلقي / المتلقين،

٧. مقترض أجنبي صيغ على وزن صيغة المبالغة «أفعل» وأدرجناه في كتابنا: الشباب ولغة العصر، ص. ٣٦٦.

٨. ورد مصطلح «الغوغلة» أو «الجوجلة» في كتابنا الشباب ولغة العصر، ص ٣٣. أما مصطلح «توترة» فورد في صحيفة الأخبار، ٢٠١١/١١/١١، لدى الكلام عن «التغريدة» التي قام بها الرئيس سعد الحريري.

٩. ورد مصطلحا «الفسبكة» و«التوترة» في صحيفة الحياة، ٢٠١١/٧/٢.

١٠. عنوان كتاب صدر حديثاً للإعلامي رامي الأمين عن دار الجديد - بيروت. صحيفة النهار ، ٢٠١٢/٣/٧.

والتحقق لاحقاً من حصول المردود أي كلا التأثر والتأثير بين طرفي عملية التواصل. فهي خطوة أساسية في إظهار مدى معرفته بكيفيات التواصل وتوظيفه إياها لتمكينه من مخاطبة الغير بحِرَفية وندّية مطلوبتين.

وتوصيتنا للعاملين في مجال التخطيط اللغوي أن يركزوا أكثر فأكثر على هذه الحقيقة. فاستخدامُ موارد اللغة الأمّ بشكل سليم - إرسالاً وتلقياً - يقتضي بالمتكلم أو المخاطب، فرداً كان أو جماعةً، أن يكون على معرفة ودراية بخارطة طريق عملية التواصل، كي يتبيّن شبابنا الناطقون بالعربية مدى إيفائهم بظروف عملية التواصل الناجحة واشتراطاتها.

وللتذكير، فالتواصل ظاهرة اجتماعية شاملة وفق المنظور اللساني الاجتماعي. ويعود الفضل للعالِم اللساني الأميركي رومان جاكبسون في تحديد الوظائف الستّ للغة في إطار التعبير والتواصل ناهيك بإعداد ترسيمة التواصل، وتحديد أقطابها السبعة:

١- المرسِل، ٢- المتلقي، ٣- الرسالة، ٤- قناة الإرسال، ٥- ركيزةً مادية، ٦- الشيفرات، ٧- المردود

وكي نعي أهمية المردود باعتباره بيت القصيد في هذه العملية، نتذكر أن أعراف التواصل كانت تقضي سابقاً بتلقف المتلقي (المستمع أو المشاهد ذي الدور شبه السلبي[١١]) للرسالة وتأثره بفحواها الإعلامية دون أن يكون بإمكانه التأثير أو الردّ المباشر أو المناقشة. أما اليوم فوسائل الاتصال الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي استدركت هذه العقبة التواصلية. فباتت التقنيات العصرية المتوافرة تتيح للمرسِل والمتلقي التدخّل والردّ وإبداء الرأي والتحادث والدردشة والتغريد وسوى ذلك من أساليب التواصل الاجتماعي التي باتت تؤكد الحيثيّة التواصلية للمتلقي، الموازية للمرسِل الذي كان بالأمس قطباً أوحداً وطرفاً مستأثراً بإمكانات البث والإرسال الأحادي الجانب. فبات المتلقي في عصر تكنولوجيا الاتصالات نداً له. وهذه مبادئ تواصلية أساسية علينا أخذها في الاعتبار في أية عملية تخطيطية لغوية مستقبلية.

---

١١. نادر سراج، الثقافة البصرية، صحيفة السفير ٧/٤/ ١٩٨٧

نخلص بالقول إن وعي الفرد العربي - والمؤسسات الأكاديمية المعنية بالطبع- لهذه المسلّمات اللسانية الأساسية، أي معرفته كيفية اشتغال لغته الأمّ، وإدراك أهمية مبدأ دينامية اللغة في العملية التواصلية، ناهيك عن تمرّسه بفعل التواصل بحدّ ذاته واستيعابه للوظائف الموكولة إلى أقطابه السبعة، من شأنها مجتمعةً أن تحسّن قدراته للتعاطي بشكل سويّ وسليم مع موارده اللغوية العربية.

توصيات ومقترحات:

بعد هذا العرض السريع لـ «حال اللغة» وموقع شبابنا منها، والجهد المأمول من قبل القيمين على هيئات التخطيط والإعداد واستشراف مستقبل لسان الضاد للنهوض بالعربية ولردم الهوّة بين ناشئتنا ولغتهم الأم، نورد بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها إضاءة شمعة بدلاً من لعن الظلام وجلد الذات والبكاء على أطلال لغة الضاد التي بالكاد تجد موقع قدمٍ راسخٍ لها على مواقع التواصل الاجتماعي.

هذه التوصيات تتسم بخاصيتي الائتلاف والاختلاف لجهة شمولها مجالات متعدّدة ومتمايزة تشكل الفضاءات الرحبة التي يرتادها الشباب متسلحين بقدرات لغوية (عربية وأجنبية) تسعفهم للفهم والإفهام واكتساب المعارف والتعبير عن ذواتهم ونقل خبراتهم والاتصال بالآخر وبالعالم من حولهم.

سبق أن أدرجنا هذه التوصيات (٣٣) في ورقة العمل التي أعددناها وأدرجت في كتاب «لننهض بلغتنا» الذي أعدّته مؤسسة الفكر العربي» عام ٢٠١٢ بمشاركة عدد من خبراء لغة الضاد. وتمحورت توصياتنا يومها حول قضية «اللغة والشباب»، مجال اختصاصنا. إن هذه التوصيات قابلة للتحقيق والتطبيق، وتصلح في مجال استشراف مستقبل لغة الضاد مثلما في مجال وضع استراتيجيات للتخطيط اللغوي آيلة للتنفيذ ولرفع شان المكوّن اللغوي في وعينا الجَمعي وفي سلوكياتنا التواصلية على حدّ سواء.

هذه التوصيات التي نضعها بتصرف ملتقاكم الخليجي لا تعود لمجال بعينه، فمنها ما هو ذو طابع أكاديمي عام يشدّد على ضرورة التعامل على قدم المساواة بين اللغة الأم واللغات الحية المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (مباريات الدخول، المقررات

الإلزامية، التدريس والمجال التفاعلي الطلابي، المكتبة الجامعية، احترام مبدأ هرمية اللغة الأم، قراءات اختيارية بالعربية والإنكليزية، اعتماد العربية لغة للبحث والنشر العلمي). وهناك توصيات ذات طابع تعليمي ومهني (تدريس العلوم بالعربية، تساوٍ قيمي وتكافؤ وظيفي بين فرص اللغتين في الوعي الأكاديمي والثقافي، فتح المعابر بين الشباب واللغة الأم في بيئات ثنائية اللغة، ردم الهوّة بين مفهومي: حب اللغة أو الإعراض عنها، الربط الذكي والاحترافي بين تحسين القدرات بالعربية وتوفير فرص عمل ملائمة). وثمة توصيات أكثر تخصصاً ذات طابع لساني وتواصلي (تعامل وظيفي مع ظاهرتي الثنائية اللغوية والاقتراض اللغوي، المزاوجة في استخدام اللغتين المقرِضة والمقترضة وفق مبدأ «تسليك الأمور»، تجديد النظر إلى مسألة الازدواج اللغوي فالمستويات تستخدم لأسباب وظيفية محضة، التشجيع على استعادة علاقة طبيعية وحيوية وفاعلة بين الشباب ولغتهم الأم، تجنّب اللجوء إلى اعتماد لغة هجينة أو الإبحار بعيداً في العالم اللغوي الافتراضي). أما التوصيات ذات الطابع الإعلامي فأهمها (تجنب التشويهات اللاحقة بطريقة كتابة عناوين برامج تلفزيونية، تشجيع الفضائيات العربية على اعتماد مستوى لهجي عربي معتدل وعلى تأهيل لغوي للمعلقين الرياضيين وعلى توسيع مروحة الدبلجات باعتماد المحكيات المعتدلة). ونصل إلى التوصيات المتعلقة بزيادة المحتوى العربي للشباب والفتيان في منظومة العوالم والاهتمامات العصرية ومنها (إضافة اللغة العربية كخيارٍ متاح أمام مستخدمي الألعاب الإلكترونية١٢، ضرورة الاهتمام بالمحتوى الإلكتروني العربي، التركيز على التعريف البصري للأشكال، تعويض النقص الناشئ عن فراغات في المساحات التأليفية بالعربية، توظيف النتاج الإبداعي القصصي أو الغنائي أو الإنشادي، إطلاق منظومة متكاملة لمفاهيم عربية وإسلامية). وآخر هذه التوصيات يتمحور حول ترغيب الناشئة تعلّم العربية (تعزيز فكرة تعليم العربية كمفتاح من مفاتيح المعرفة، تعزيز النشاطات السمعية بوصفها مهارة لغوية، حسن اختيار النصوص الحيوية، اعتماد وسائل مشوّقة ومستساغة وطرائق نشطة لتعليم العربية). ومسك الكلام هو توصية أخيرة مفادها: لنُخرج العربية من بين جدران التقليد والمحافظة إلى ميدان الحياة

١٢. من ملاحظاتنا العينية أن بإمكان الطفل العربي أن يتعرّف بسهولة على مصطلحات لغة أجنبية عبر ألعاب إلكترونية مشوّقة تعتمد على الإنكليزية، وحتى ولو كانت الفرنسية لغته الثانية.

وإلى فضاءات العوالم المنفتحة حيث بمقدورها أن تنهض وتتجدّد وتواكب العصر وتلبي الاحتياجات التواصلية لأهلها ولشبابها على حدّ سواء.

لقد سعينا أن نعرض في هذه الورقة وجهة نظرنا الوظيفية بشأن ضرورة لحظ العنصر الشبابي واهتماماته بلغات العصر وبثقافته في أية عملية تخطيط لغوي. وتمثلنا لهذه الغاية بخبراتنا المتراكمة، كما استعرضنا بواقعية متناهية جملةَ مقترحات رأينا من المفيد أن نشرك بها القائمين بهذا الجهد المشكور، وزملاءنا الكرام الحاضرين معنا بالطبع. وما بسطناه باسم اللسانيات الوظيفية، لسانيات العُرْف والواقع، التي نعمل وندرِّس ونبحث وفق مبادئها، بعيداً عن أيَّ شكلية أو نظرية أولية، ويتجنَّب هيمنة وجهات النظر التاريخية المتميِّزة التي لا ترى في الإشكاليات المتعلقة باللغات وبمتكلميها سوى تلك التي تتصل بتاريخها وبتطورها وبنسبها؛ وتغفل في المقابل بشكل شبه تام احتياجات الناطقين بها متغافلة بذلك عن قاعدة تواصلية أساسية تقضي بالاعتراف بمبدأ تبدُّل السنن والأحوال والأعراف وسياقات التواصل عموماً.

خلاصة:

انتدبنا من أربعة أطراف المعمورة العربية (من طنجة إلى مكّة المكرّمة) لنتدبّر ونتبصّرَ في شؤون التخطيط اللغوي وشجونه. وتداخلتُ شخصياً في مسألة شغلتني تدريساً وبحثاً وتأليفاً ما يقارب العشر سنوات، وهي علاقة الشباب بلغتهم الأم وبلغات العصر. وهي في الحقيقة علاقة تبادلية تتلاقى وتتغاذى وتنعكس تأثيراتها على كل المناحي الحياتية والسلوكية لشبابنا.

وها أنا أطرح السؤال المحوري في حضور هذه النخبة الكريمة: هل من قبيل المصادفة أن نقارب بالتزامن مسألتي التخطيط اللغوي العربي وبروز منظومات لغوية شبابية تعبّر عن تطلعات شرائح فتية ترغب في إثبات تمايزها الاجتماعي الثقافي، وتأكيد حيثيتها التعبيرية، وتغازل في آنٍ معاً العالم الغربي وتغرف من معين لغاته الحيّة؟.

أيها السادة، إن التخطيط اللغوي الذي يعنينا نحن معشر اللسانيين والتربويين ليس مسالة آنية تطرح من على المنابر الأكاديمية المتخصّصة، وتناقش في منتديات.

وهي ليست مجرد عنوان فضفاض يدرج في برامج الحكومات ووثائق المنظمات العربية المتخصّصة. قد يكون من الصائب أن يجتمع أهل الرأي والاختصاص دورياً لمتابعة أو لمناقشة سياسات وبنود تعود لاستراتيجيات تخطيطية أقرّتها الهيئات الرسمية المعنيّة، على مديات ومراحل، وتحتاج منهم إلى إعادة نظرٍ وتقييمٍ بحكم تبدّل الأحوال والظروف، أو بناءً على دخول عناصر مستجدّة (تقنية ومعلوماتية وتواصلية وعلمية) مما يسوّغ إجراء تعديل أو تصويب لخطط ذات صلة.

إن مجرّد اجتماع ممثلي مؤسسات التعليم العالي، في مطلع الألفية الثالثة، حول فكرة محورية مفادها التخطيط اللغوي بادرة خير، ولكنه يطرح أكثر من سؤال. فهو يمكن أن يكون دليلاً على افتقار مؤسساتنا لإدارات وفرق عمل ووحدات تمارس هذا النوع من التخطيط القابل للتحيين والتعديل. أو هو في أضعف الإيمان مؤشر لتقصيرنا السابق في هذا المجال، ومحاولتنا تدارك هذه الفجوة ؟ نتساءل ونرجو أن نكون على خطأ، هل رُفع لواء التخطيط اللغوي هو خطوة مدروسة وتندرج ضمن سياسات متسقة أم هو صحوة متأخرة؟ أم هو استجابة لتمنٍّ غربي أو لتوصيةٍ من منظمة دولية، أم أنه تدرّج طبيعي في سلم الاهتمامات الوطنية في دولنا القطرية؟ ولكم أن تستنتجوا أيها السادة الكرام!.

ومن جهتنا نقول إن من أولى اهتمامتنا الأكاديمية أن لا نغيّب العنصر اللغوي من جملة العوامل المؤثرة في العملية التربوية التعليمية المتكاملة الجوانب. فالتكامل والترابط بين أفرقاء المجتمع الأكاديمي (إدارات وهيئات تدريسية وطلاب ولجان أهل)، والتلازم بين المكوّنات «التربوية» و«التعليمية» و «اللغوية» والوسائل التعليمة، ووسائل التواصل الحديثة ووسائط التواصل الاجتماعي، من شأنها ردّم الهوة بين طرفين الشباب طليعيي التغيير في مجتمعاتهم، والمسؤولين المناط بهم إدارة العملية التربوية التعليمية واستشراف مستقبل لغة الضاد.

كان الأحرى بنا أن نجتمع لنتبادل الرأي والخبرة في تأثيرات دخول الحاسوب وتقنياته إلى ثقافتنا وإلى منظوماتنا اللغوية. وهذا بحدّ ذاته درجة من درجات وعي المشكلة، والمراجعة، وإعادة النظر التي تندرج في أساسيات أية استراتيجيات تخطيطية.

ونختم من على هذا المنبر الأكاديمي بلفت النظر إلى أن ما ينبغي أن تتوحّد جهودنا – مؤسساتٍ وأفراداً – لأجله هو التخطيط للسنوات المقبلة لاستشراف تأثيرات العولمة والحضارة الرقمية ومستتبعاتهما وتداعياتهما على منظوماتنا الفكرية والثقافية واللغوية، وعلى تلك السلوكية والقيمية والأخلاقية، وعلى أنماط عمراننا ونظم حياتنا وسبل تواصلنا. هذه الأخطار «العصرية» المحدقة بحضارتنا وبإنساننا العربي تمثل تحديات أساسية وعلى مؤسساتنا الأكاديمية أن تلتفت منذ الآن إليها خدمةً لأجيالنا القادمة وتداركاً كي لا تصبح اللغة الأم هي تلك التي تتقارب تغريدات الحواسيب، لا الأرحام، على أساسٍ منها.

واللهم أشهد أني بلّغت

التخطيط اللغوي

أ. د. محمود فهمي حجازي
عضو مجمع اللغة العربية وأستاذ علوم اللغة بكلية الآداب جامعة القاهرة

هدف هذا الموضوع أن يطرح قضية التخطيط اللغوي من أجل المستقبل في هذا الملتقى الذي يضم نخبة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها وثقافتها والمهتمين بها وبواقعها وبمستقبلها.

١- حققت البلدان العربية في القرنين الماضيين تقدماً كبيراً في التعليم قبل الجامعي، واكتمل السلم التعليمي بمنظومة من الجامعات، وقام الإعلام المطبوع ثم الإعلام المنطوق ثم الإعلام المرئي بدور كبير، كانت البداية على المستوى الوطني ثم على المستوى العابر للحدود بعد ذلك. وكوّن هذا كله واقعاً لغوياً وثقافياً جديداً واعداً، ولكن لغة الأعمال والمهن والإدارة لم تستقر بعد وتراوحت بين العربية أو لغة أجنبية أو الثنائية اللغوية. وإلى جانب هذا كله فإن البلدان العربية بها نسبة من الأميين على الرغم من الجهود التعليمية المشكورة، وتتفاوت النسبة من بلد عربي لآخر. والأداء اللغوي المنطوق يسوده في حالات كثيرة الطابع العربي المحلي، وفي حالات أخرى تستخدم لغة محلية أو أجنبية، وفي بعض المناطق ذات الوضع الثقافي الخاص نجد مشكلات أدت في السودان والعراق إلى وضع سياسي أو إداري جديد. إن المناطق اللغوية الكبرى في العالم المعاصر، وهي المناطق الإنجليزية والصينية والألمانية والروسية والأسبانية والفرنسية لديها مؤسسات كبرى وخطط لغوية، والمنطقة اللغوية العربية منذ وحدها انتشار الإسلام ينبغي أن تظل موحدة، ومن هنا أهمية التخطيط اللغوي من أجل المستقبل. لا يقتصر العمل في هذا المجال على التعليم، بل يتناول أيضا تكامل ذلك مع الإعلام والإدارة والحياة العامة. ويقوم على تعرف الواقع والتجارب والخبرات من أجل مستقبل أفضل في عصر تحديات العولمة والمنافسة.

٢-الجهود العربية المتصلة بهذا الموضوع نجدها في مجامع اللغة العربية ومؤتمرات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة والجامعات، وتتناول في المقام الأول أربعة مجالات:

أ. تخطيط المادة اللغوية، والمقصود بذلك ما يتناول بنية اللغة صرفياً ونحوياً وكذلك المصطلحات وألفاظ الحضارة، ويدخل في هذا السياق من الجانب التعليمي تلك الجهود حول تيسير النحو العربي بتعديل بعض المصطلحات وضم الأبواب.

ب. تعليم اللغة العربية لأبنائها في مدارس الدول العربية ولأبناء اللغات الأخرى في معاهد متخصصة، وتتضمن الجهود في هذا المجال تبادل الخبرة والتدريب وتطوير المناهج، وذلك في إطار ما يتم داخل المدرسة بصفة عامة أو في داخل دروس اللغة العربية على وجه التحديد.

ج. تدريب المعلمين على أداء العملية التعليمية في مادة اللغة العربية، وهناك آلاف الدورات تمت بدرجات متفاوتة من النجاح في عدة دول عربية وغير عربية.

د. استخدام العربية في التقنيات موضوع جديد، بدأ بالبحث في تيسير أشكال الحروف للاستخدام الطباعي، ثم تمت بحوث كثيرة في تحليل البنية الصرفية والنحوية والترجمة الآلية. وقد نهضت مؤسسات حاسوبية خاصة بمشروعات كبيرة صرفية ونحوية ومعجمية وبحوث أخرى في الترجمة الآلية الإنجليزية العربية على المستوى الإعلامي. وكلها بحوث في المادة اللغوية.

هذه مجالات مهمة دون شك، ولكن التخطيط اللغوي يتطلب مزيداً من الرؤية المجتمعية على أساس تعرف الواقع وتحديد السياسة اللغوية ووسائل التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

ومنذ نحو نصف عام اكتمل مشروع بحثي كبير قامت به مؤسسة الفكر العربي. وتضمن المشروع دراسة ميدانية في عدة دول عربية. خطط استطلاع الرأي لتعرف رأي فئات متعددة في القضايا اللغوية المعاصرة، ومنها طلاب التعليم قبل الجامعي وطلاب

التعليم الجامعي ومعلمي اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي والإعلاميين والمبدعين وأعضاء مجامع اللغة العربية والباحثين. تضمن كل استطلاع رأي أسئلة كثيرة موجهة إلى فئة من الفئات، ثم حُلّلت النتائج، وعقدت ندوة.

وتضمنت الندوة التي عقدتها المؤسسة في دبي إصدار بيان مهم للنهوض بالعربية في ٢٥ نوفمبر ٢٠١٢ بعنوان: *لننهض بلغتنا*. تكون البيان من عدة أقسام، تناولت اللغة العربية وتعزيز الهوية والانتماء وحماية اللغة العربية باشتراع القوانين اللازمة لذلك والتخطيط المستقبلي في إطار سياسة لغوية واضحة وتعزيز التداول بالفصحى الميسرة للحد من هيمنة العاميات المحلية، واللغة العربية في التعليم قبل الجامعي، واللغة العربية والتعليم الجامعي، واللغة العربية والإعلام العربي، واللغة العربية والشباب واللغة العربية والفنون (إبداع النص السينمائي والتليفزيوني والمسرحي والأغاني)، واللغة العربية وتحديات العالم الرقمي. وتناولت البحوث أيضاً موضوعات ذات أبعاد مجتمعية، مثل اللغة والشباب والثنائية اللغوية. وهكذا تجاوزت البحوث تطوير المادة اللغوية إلى الاستخدام اللغوي في المجتمع. أما المجامع اللغوية العربية وفي مقدمتها مجمع اللغة العربية بالقاهرة فقد خصصت عدة مؤتمرات للعربية في الوقت الحاضر، وبدأ فيها طرح قضية السياسة اللغوية أو التخطيط اللغوي.

٣-المطبوعات الأجنبية الجديدة المتصلة بهذه القضية تتناولها في دول وقارات ومناطق مختلفة، ونجد فيها إلى جانب تلك المصطلحات الأساسية قضايا لغوية اجتماعية، منها:

- اللغة والعولمة، واللغة الوطنية، ومفهوم ما بعد الوطنية.
- للغة ومستقبل منطقة أو قارة، مثل أوربا، والعولمة في العالم الناطق بلغة ما، مثل الأسبانية.
- اللغة والمواطنة والذاتية في إقليم له وضع لغوي خاص مثل إقليم كوبيك الفرنسي في كندا.
- اللغة والانتماء، الولاء اللغوي، اللغة وبناء الذاتية الوطنية.
- الهويات متعددة اللغات في مدينة عالمية، اللغة والهجرة والمواطنة، انتقال البشر

عبر الحدود الوطنية.

- التراث الأوربي عن اللغة الوطنية، واللغة وبناء الذاتية الوطنية. اللغة في الإطار الوطني وعبر الحدود.
- الاختيار اللغوي، التحول في الاستخدام اللغوي من مستوى لغوي لآخر أو من لغة لأخرى، اللغة والتواصل.
- الأيديولوجيا اللغوية والسياسات والممارسات، الأيد يولوجيا الأحادية والممارسات التعددية.
- الثنائية اللغوية، التعدد اللغوي.
- الأمركة، اللغة الإنجليزية لغة عالمية، الإمبريالية اللغوية.
- الفرانكفونية، اللغة والسياق السياسي.
- اللغة والإنترنيت، اللغة والإعلام، الفضاء الإعلامي المتغير، اللغة والاقتصاد.

٤-الحدود الجغرافية للتخطيط اللغوي:

أ. دلت خبرات الدول الأوربية على أن الخطط اللغوية في عدد كبير منها كانت مرتبطة في القرون الماضية - أول الأمر - بتكون الدول. لقد تكونت دول أوربية كثيرة بين القرن السادس عشر وحتى القرن التاسع عشر على أساس وطني، وحدثت تعديلات في الحدود بعد ذلك في إطار المشكلات السياسية والحروب. نجد في فرنسا ودول أوربية أخرى في تلك القرون ملامح متكررة: بناء سلطة الدولة وتكوين جيش للدولة وبناء جهاز إداري ونشر التعليم العام والمهني وطباعة الكتب والصحف. وفي كل هذه المجالات نجد الاهتمام - على سبيل المثال - في فرنسا باللغة الفرنسية الوطنية لتكون لغة موحدة تتجاوز اللهجات والأشكال المحلية الأخرى، مع مراعاة وجود مناطق ذات وضع لغوي خاص، بها بقايا لغة قديمة مثل لغة الباسك أو مناطق أخرى بها ازدواج لغوي بين الفرنسية والألمانية. وفي دول كثيرة أخرى نجد ملامح مماثلة ومشكلات محلية.

ب. تتجاوز الخطط اللغوية دولها إلى مناطق الجوار الجغرافي في دول أخرى، وكذلك

إلى مناطق اللغة بعيداً عن دولتها الأساسية، وذلك لأن الحدود السياسية لا تطابق الحدود اللغوية تمام المطابقة. تتجاوز الفرنسية فرنسا إلى مناطق في سويسرا وبلجيكا، وتنتشر الألمانية خارج الدول الألمانية إلى المجر وبولندا والجمهورية التشكية. واليوم بعد نهاية الاتحاد السوفيتي نجد اللغة الروسية تتجاوز روسيا الاتحادية إلى دول آسيا الوسطى وهي دول مستقلة من الناحية الرسمية. هذه المناطق داخلة في الخطط اللغوية، ولكن هناك أمثلة في بلدان أخرى لإهمال مناطق الامتداد اللغوي.

ج. الخطط اللغوية للغات الكبرى تتجاوز الدولة الواحدة إلى المنطقة اللغوية كلها، والخطة اللغوية لا ترتبط بالحدود السياسية ولا تتطابق معها. اللغة الألمانية لغة الإقليم الأكبر في وسط أوربا، حيث توجد اليوم ألمانيا الاتحادية والنمسا وقسم كبير من سويسرا وأقاليم كثيرة متاخمة في الجنوب والشرق. الخطة اللغوية تراعي هذا الواقع وتهدف إلى الحفاظ على الوحدة اللغوية. وهناك حالة خاصة لإقليم بعيد عن الدولة الأساسية لتلك اللغة المشتركة بينهما، ذلك أن هناك سياسة لغوية في إقليم كوبيك في كندا للربط بفرنسا.

د. الخطة اللغوية العربية ينبغي أن تستوعب بلا شوائب سياسية كل مناطق استخدام العربية في كل مستوياتها وأشكالها في الدول العربية ودول الجوار. وهناك مناطق فيها لغات أخرى مثل الكردية والأمازيغية والنوبية والعربية الجنوبية إلى جانب العربية. وهنا يكون التخطيط اللغوي هادفا إلى رعاية هولاء جميعاً في السياق اللغوي والثقافي المناسب. وهناك مناطق أخرى تستخدم العربية في شكل من أشكالها ولا تدخل رسميا في مجال الاهتمام اللغوي الرسمي العربي، وذلك مثل تشاد وبعض الجزر اللغوية في وسط أفريقيا، إلى جانب استخدام العربية مع لغات أخرى في جنوب السودان وإرتريا وإثيوبيا. وهناك اهتمام لغوي عربي محدود بالصومال وجيبوتي وجزر القمر، ولا يكاد أحد يذكر أن المالطية لهجة عربية، أعلنها أبناؤها لغة رسمية لهم. هذه قضايا لغوية مجتمعية معقدة والتخطيط اللغوي ليس أمراً بسيطاً، والطموحات اللغوية متعددة ومختلفة من

منطقة لأخرى، والعربية جديرة بأن تكون بين هذه الطموحات وأن تكون مجال دعم بوسائل لغوية وثقافية عربية تقرب ولا تباعد، تكسب الصداقة والود وتزيل الشوائب. ولا شك في أن التخطيط اللغوي في داخل الدول العربية سيكون له أثره في المناطق ذات الوضع اللغوي الخاص وفي مناطق من دول الجوار.

٥-مجالات التخطيط اللغوي متعددة، كانت دول متعددة قد عرفت قرارت لغوية جزئية تصدرها جهة رسمية في مجال محدد بدون أن تكون متناغمة مع مجالات أخرى. ومن ذلك مثلاً تطوير تعليم اللغة الوطنية أو قرار إدخال لغات أجنبية في التعليم أو إلغاء تعليمها. ومن ذلك أيضاً تحديد لغة الإدارة والقضاء أو لغة العمل أو لغة التعليم أو لغة التعليم العالي. تؤدي الممارسة إلى تحديد مستوى لغوي للصحافة المطبوعة ومستوى لغوي آخر للأفلام الروائية والمسلسلات. وفي هذا السياق قد تتناقض القرارات والاتجاهات في داخل الدولة مما يؤدي إلى عدم وضوح السياسة اللغوية، أو إلى مشكلة في سوق العمل أو التواصل المجتمعي أو التواصل عبر الحدود، أو إلى أشكال من الحواجز اللغوية بين فئات المجتمع.

المنطقة اللغوية العربية واحدة وينبغي أن تظل موحدة على المستوى اللغوي. وفي الوقت نفسه هناك متطلبات من اللغات الأجنبية العالمية. ومن المبالغة تلك الرؤية التي تجعل العناية بالعربية حربا على اللغات الأجنبية أو تعليم اللغات الأجنبية صراعاً مع اللغة العربية. إن الرؤية الشاملة مهمة لعمل تخطيط لغوي مجتمعي.

هناك مفاهيم أساسية في مجال التخطيط اللغوي تتطلب دراسات ووضوحاً تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة:

أ-اللغة الرسمية، واللغة الوطنية واللغات المحلية.

ب-لغة الإدارة العامة، ولغة التشريع والقضاء، ولغة المؤسسات الاقتصادية والبنوك.

ج-تعليم اللغة الوطنية، وتعليم اللغات الأجنبية، ولغة التعليم للمواد الإنسانية والعلمية، ولغة التعليم الجامعي في التخصصات المتعددة.

د-اللغة في الإنتاج الثقافي المطبوع، واللغة في الإنتاج الإعلامي والفنون.

هـ-اللغة في تعليم الكبار لا تقتصر على محو الأمية الأبجدية، بل تستوعب مجالات أخرى.

و-اللغة في الحياة العامة ومؤسسات المجتمع.

ز-اللغة في التقنيات المتقدمة في البحث والتطبيق.

ح-اللغة الرسمية في المناطق ذات الوضع الثقافي الخاص.

ط-اللغة في مناطق انتشارها في دول الجوار.

ك-اللغة في تعليم أبناء العرب في الخارج وتعليم اللغة في الخارج.

ل-اللغة في المنظمات الدولية الإقليمية والعالمية.

٦-هناك خطط لغوية وقوانين ومؤسسات وإجراءات خاصة باللغات في المجموعات اللغوية الكبرى في العالم، وذلك في إطار ظروف كل منطقة لغوية ولتحقيق أهداف محددة على مراحل. والمنطقة اللغوية العربية ينبغي أن تبقى موحدة ويكون الأداء اللغوي فيها بفاعلية عالية في المجالات المتعددة.

أ. أ-اللغة العربية لها مكانتها الدينية في العالم الإسلامي كله، لا يقتصر ذلك على العرب بل يستوعب كل المسلمين. والعربية لها مكانها في التعليم الديني عند المسلمين، ولا توجد مشكلة لغوية في هذا الموضوع.

ب. اللغة العربية هي من الناحية الرسمية اللغة القومية أو الوطنية في كل الدول الأعضاء في الجامعة العربية، ولكن المشكلة في أن الطموح العام أن يكون لها استخدامها الكامل في الجهات الرسمية الحكومية وغير الحكومية والقضاء. أما المناطق ذات الوضع الثقافي الخاص في دول الجامعة العربية فتحتاج إلى دعم ورعاية خاصة تجنباً لمزيد من المشكلات وحرصاً على الوحدة في داخل الدول العربية.

ج. اللغة العربية هي إحدى لغات العمل في منظمة الأمم المتحدة واليونسكو ومنظمات عالمية أخرى. وينبغي دعمها بتكوين مزيد من المترجمين وتزويد العمل بكل ما يجعله مرنا وسهلا فعالا، وهذا كله مما يدعم مكانة اللغة العربية.

د. اللغة العربية مادة دراسية في كل المدارس في كل الدول العربية، وهي لغة التعليم للمواد الاجتماعية والإنسانية في أكثر المدارس وللمواد العلمية في أكثر من نصف المدارس. والقضية هنا في تحديد موقع اللغة العربية وموقع اللغة الأجنبية في النسق التعليمي العام.

ه. اللغة العربية يتعلمها أكثر من مليون تلميذ في العالم الإسلامي في خارج الدول العربية، ولها وجودها في نحو مائتي قسم جامعي في أوربا وأمريكا وأفريقيا وآسيا. والهدف اليوم هو الحفاظ على هذا العدد وتنمية الفاعلية في التعليم وإتاحة المجالات لمن يحصل على هذا التعليم.

و. و-اللغة العربية لغة تراث كبير شاركت في صنعه كل الشعوب الإسلامية وكل الجماعات غير المسلمة التي عاشت وتعيش في البلدان ذات الأكثرية الإسلامية. والتوعية بهذا التراث وبلا مبالغات أوإهمال من شأنه تكوين ثقة الإنسان العربي بتراثه في مجالات كثيرة وبقدرته ومستقبله.

ز. التراث الأدبي العربي من العصر الجاهلي حتى العصر الحديث إنتاج ممتد بلا انقطاع. ويمثل إبداعاً إنسانياً مهماً، وهو ليس تراثاً للماضي فقط، بل هو مستمر وكبير في البلدان العربية في العصر الحديث.

ح. التراث العربي في العلوم والطب والعلوم الإنسانية صورة قوية لحوار الثقافات. نجد فيه تراث اليونان والفرس والهند وإضافات العلماء العرب وتأثيرهم في النهضة الأوربية. لم يكن التراث العربي مقصوراً على مجالات محددة، بل كان في كل مجالات العلم في تلك القرون، وكان صورة للأخذ والإنجاز والعطاء.

ط. اللغة العربية رمز الانتماء لكل عربي، وقد دلت تجارب التقدم على أن احترام اللغة بحسن استخدامها يعزز انتماء المواطن وثقته في نفسه. ولا تتحقق مكانة اللغة بمدحها بل بحسن استخدامها بفاعلية لأداء المتطلبات المعاصرة.

ثانيا : الأسس والمجالات:

هناك أسس عامة اتضحت في الخبرات العالمية والعربية، وهناك مجالات متعددة للعمل اللغوي، في مقدمتها وجود رؤية وخطة وتشريعات ومؤسسات وتنفيذ.

١-الخطة اللغوية:

أثبتت تجارب وخبرات ناجحة في عدد من دول العالم في أوربا وآسيا على وجه الخصوص أهمية التخطيط اللغوي ووجود خطة لغوية واضحة الأهداف ومؤسسات مكلفة بذلك. وتكونت في هذا الصدد عدة أسس، منها:

أ-التخطيط اللغوي جزء من سياسة الدولة أو من سياسة الدول التي تكون مجموعة لغوية واحدة.

ب-هناك تحديد لمكانة اللغة الوطنية ولدور اللغات الأجنبية، واهتمام ثقافي بالمناطق ذات الوضع الثقافي الخاص.

ج-هناك مؤسسات معنية بتطوير المادة اللغوية، من حيث المصطلحات والإملاء والنحو والمعاجم وغير ذلك.

د-توجد مؤسسات تهتم بدعم اللغة في الخارج تدريساً وتدريباً وتأليفاً.

هـ-التخطيط اللغوي عمل مؤسسات، وليس مجرد نشاط فردي. هذه المؤسسات حكومية أو تتلقى دعماً حكومياً قوياً.

وفي هذا الصدد يتجاوز التخطيط اللغوي مجموعة المتخصصين في اللغة وإن كان دورهم كبيراً، ويتجاوز المدرسين وإن كان عملهم حاسماً إلى قطاعات الدولة والمجتمع. ومن هنا أهمية تكوين رأي عام في هذا الاتجاه.

٢-التشريعات:

تتطلب الخطة اللغوية أن تصدر الدولة التشريعات اللازمة لذلك مع تحديد الأهداف

والمجالات والمؤسسات.

أ- يهدف التخطيط اللغوي إلى تكوين وعي جديد بأهمية تنمية اللغة الوطنية والحفاظ على الوحدة اللغوية وإلى تنمية القدرة اللغوية لدى الأفراد في داخل الوطن، وذلك كله للتواصل اللغوي اللائق في المجتمع والتعلم بها والحصول على المعلومات بها والمشاركة الجادة في حضارة العصر، وكذلك إلى تعليم أبناء اللغة في الخارج لغتهم وإلى دعم مكانة اللغة في الخارج.

ب- تتضمن مجالات التشريعات والنظم ترقية استخدام اللغة في الحياة العامة وأسماء الأماكن وأسماء الأعلام والمؤسسات واللافتات واللوحات الإرشادية، ودعم الاستخدام اللغوي في الإدارة الحكومية والمؤسسات الاقتصادية وفي التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي وتشجيع الإنتاج الفكري والإعلامي باللغة الوطنية.

ج- تستوعب التشريعات من خلال التعليم كل أبناء اللغة الوطنية، وقد دلت تجارب دول كثيرة على ارتباط نجاح الخطة اللغوية باستيعاب كامل للأطفال في المدارس وعلى أهمية وجود أجهزة اتصال جماهيري تصل الناس بمادة تعليمية وثقافية مناسبة باللغة.

د- تحدد التشريعات السلطات المكلفة بذلك، ومنها المؤسسات اللغوية المتخصصة والجهات الإدارية والوزارات المعنية والجهات المعنية بالدراسات الميدانية في كل المراحل.

وفي هذه الصدد تتنوع أشكال العمل لتنفيذ الخطة اللغوية بين إصدار النظم والتدريب وتذليل الصعوبات والمتابعة. ولا يكفي بطبيعة الحال أن نعبر عن الأمل أو أن تصدر توصيات جميلة دون أن نصل إلى مراحل للتخطيط والتنفيذ والمتابعة بعد ذلك، كما لا يجوز تجاهل الواقع اللغوي في الدولة وفي العالم وموقع اللغات الأجنبية.

٣- دور المؤسسات اللغوية:

المؤسسات اللغوية هي المجامع ومراكز البحوث اللغوية والمؤسسات المكلفة من الدولة

بأعمال محددة في الخطة اللغوية. التقعيد بمعنى وضع القواعد له أهميته في عملية التخطيط اللغوي. واللغة العربية ليست الوحيدة التي لها قواعد، كل لغة لها نظامها الصوتي والصرفي والنحوي والدلالى، ولكن عدداً قليلاً من اللغات أتيح له ما عرفته العربية من جهود علمية وتعليمية على مدى عدة قرون. وتتطلب الخطة اللغوية وجود كتب حديثة معتمدة أو معدة في المؤسسات اللغوية الرسمية تعد مرجعا لكل من يريد التثبت من الاستخدام الصحيح.

أ- المؤسسات اللغوية تصدر مطبوعات مرجعية تتناول كل ما يتصل بالاستخدام اللغوي الصحيح، إنها مطبوعات معيارية.

ب-تقوم هذه المطبوعات على دراسات لغوية موسعة ولأهداف محددة وعلى متابعة للاستخدام اللغوي.

ج-تعد قاعدة البيانات Database اللغوية من أهم مصادر المعلومات. وهناك قواعد بيانات متعددة للغات العالمية الأخرى، تسجل واقع الاستخدام اللغوي في مجالات متعددة.

د- المؤسسات اللغوية تتيح مطبوعاتها على نحو تجاري، مثل دودن Duden في ألمانيا ولاروس Larousse في فرنسا. وهذه المؤسسات توزع بشكل قوي جداً. وفي هذا الصدد تعمل هذه المؤسسات بطريقة المشروعات، وتتعاون معها الجامعات والقطاع الخاص في حالات كثيرة. ودور هذه المؤسسات حاسم في اعتماد هذه المطبوعات بشكل معياري ورسمي، وعلى سبيل المثال المعجم الإملائي الألماني في طبعته الجديدة اكتسب مشروعيته بعد الموافقة البرلمانية عليه في الدول الناطقة بالألمانية.

٤-أنواع المطبوعات:

مطبوعات المؤسسات اللغوية معدة في المقام الأول لجمهور المثقفين. وتدل الخبرة العربية على أهمية هذا النوع من المراجع اللغوية المعتمدة، مثل: المعجم الوسيط والمعجم الوجيز لمجمع اللغة العربية بالقاهرة والمعجم الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم. ولكن الدول الأوربية بها عمل مؤسسي أكبر بهدف إصدار مئات المراجع اللغوية المتجددة، على نحو ما نجد مثلا في مؤسسة دودن للغة الألمانية والمؤسسات المماثلة للغات الأوربية وغيرها من اللغات الكبرى واللغات الوطنية في دول كثيرة.

أ- المعاجم ذات المجلد الواحد منها معجم الإملاء الصحيح، المعجم الأسلوبي (للتراكيب السياقية) المعجم المصور، معجم الكلمات المتقاربة المعنى، المعجم الدلالي، معجم الأقوال السائرة والأمثال.

ب-الكتب المرجعية ذات المجلد الواحد منها الكتب المرجعية للنحو، واللغة الصحيحة والجيدة، والاقتباسات والشواهد.

ج-الأدلة اللغوية تكون صغيرة ولها مجالات كثيرة: علامات الترقيم، كلمات وعبارات، دليل الأسماء، ودليل الاستخدام في دولة ما،الاستخدام السليم للكلمات الدخيلة، دليل لغة الطب، دليل الاختصارات، دليل الفروق اللغوية الإقليمية،دليل تحرير الأعمال في المجالات التقنية والتعليمية، قواعد التدوين الرسمي الصحيح، أصول العبارات السائرة ودلالتها، تحرير البحوث العلمية.

د- المعاجم المتوسطة (١٥٠٠- ٢٠٠٠ صفحة)، وتكون الكبيرة في عدة مجلدات. هي مراجع عالية القدر وتتجاوز متطلبات جمهور المثقفين إلى خاصة المهتمين باللغة.

ولأكثر هذه الجهود من حيث المنهج والهدف أصول ونماذج كثيرة في التراث العربي، ألفوا لعصورهم ولنا، وعلينا أن نكمل المسيرة لنا وللأجيال القادمة.

٥-مؤسسات التنفيذ:

تحويل الخطة اللغوية إلى واقع يتم من خلال مؤسسات التنفيذ، حتى إن كان ذلك على مراحل أو بشكل تدريجي.

أ- المؤسسات التعليمية لها دور حاسم، وقد حدث تحول كبير بانتشار التعليم ولكن الطموح أكبر. كل المؤسسات التعليمية مهمة في تنفيذ الخطة اللغوية، أدوارها

متعددة. لا يجوز المبالغة في تضخيم الصعوبات اللغوية، ذلك أن المهارات اللغوية تكتسب وتنمو - في المقام الأول - من خلال التعليم، وعلى الدولة أن تستوعب كل الأطفال في التعليم العام. وكل جهد يبذل في المؤسسات التعليمية جدير بالتقدير والاحترام.

ب-الجامعات لها دور كبير وفي كل التجارب العالمية كان للغة الوطنية الدور الحاسم بوصفها لغة التعليم مع نظام واضح يفرض الصلة بالاتجاهات المعاصرة من خلال لغة أو لغات أجنبية، على نحو ما نجد في المناطق اللغوية الألمانية والصينية والأسبانية والفرنسية والروسية. ويتطلب ذلك إجراءات كثيرة على المستوى اللغوي والمعرفي من أجل تعليم أكثر فاعلية وأكثر ارتباطا بالعلم والتقدم والتقنية في العالم. وهذا موضوع لا يتحقق بصدور قرار، بل يتطلب عملا له أهداف وإجراءات.

ج-المؤسسات الإعلامية ظاهرة جديدة تجاوزت الإعلام المحلي المطبوع إلى الإعلام العربي العالمي عبر الحدود وعن طريق الأقمار الصناعية. وقد أثبتت القنوات الإخبارية والثقافية أن استخدام اللغة العربية في مستواها الفصيح المعاصر يحقق لها الانتشار والوصول إلى ملايين القراء. وهذه الخبرة واضحة في كل المناطق اللغوية في العالم.

د-المؤسسات الثقافية والعمل الثقافي العربي لم يأخذ بعد الاهتمام اللائق، والتمويل المحدود نسبيا يتحول في حالات كثيرة إلى مجالات حركية وبصرية، ولا يبقى لدعم الكتاب والمكتبات والمؤلفين والمترجمين والقراءة والمراجع والمؤسسات ما يكفي.

وفي هذا الصدد لا يجوز أن تكون اللغة الوطنية مجرد مادة تعليمية دراسية معزولة عن السياق التعليمي العام أو الجامعي أو الإعلامي أو الثقافي، وبقدر استخدامها تكون مكانتها. ودعم كل هذه المجالات واجب على الدولة من جانب وعلى المؤسسات الاقتصادية من جانب على النحو الذي حقق نجاحا في خبرات عربية وعالمية معروفة.

٦-المراحل والإجراءات:

إن التخطيط اللغوي ليس مجرد قرار يصدر ويعبر عن أمل، إن تحويل ذلك القرار إلى واقع يتطلب خططاً تنفيذية واضحة الأهداف، ولها مؤسساتها وبرامجها، ويتطلب التنفيذ توزيع المهام على مراحل وإجراءات وغير ذلك. ومن المهم الإشارة إلى أهمية الإفادة من كل الإمكانات والمناهج المعاصرة لتعرف الواقع ورسم ملامح المستقبل، وذلك عن طريق ما يأتي:

أ- عمل الدراسات الميدانية للواقع اللغوي في التعليم والثقافة، وذلك من حيث المهارات اللغوية كلها وبحث طرائق تجاوز المشكلات. ولا يجوز استخدام هذه الدراسات للتشهير بالأفراد أو للإحباط المجتمعي.

ب-عمل الدراسات الميدانية عن المواقف النفسية والمجتمعية من اللغة العربية واللغات الأجنبية والمستويات اللغوية للعربية واللغات واللهجات المحلية وطرائق تعديل بعض المواقف.

ج- بحث وسائل استيعاب من لم يستوعبهم التعليم النظامي في برامج لتعليم الكبار، وسد منابع الأمية بالاستيعاب الكامل للأطفال.

د- تحديد أهداف الخطة اللغوية العربية ومراحل التنفيذ لتلبية المتطلبات المتعددة للحياة المعاصرة في مظاهرها المختلفة المنطوقة والمكتوبة.

هـ-استصدار قانون اللغات والتشريعات والنظم على المستوى العربي العام وعلى مستوى كل دولة عربية.

ز- تكليف المؤسسات اللغوية المتخصصة بمهام محددة لتنمية المادة اللغوية وعمل المطبوعات المرجعية.

ح- تكليف مؤسسات التنفيذ في التعليم والإعلام والإدارة والمؤسسات الاقتصادية بمهامها في الخطة ودعمها.

ط- التدريب الجاد للفئات المعنية بالخطة اللغوية في مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

ي-إنتاج المواد السمعية والبصرية والحاسوبية والاختبارات اللازمة.

ك-دراسة حركة الإنتاج الفكري والترجمة والنشر والتوزيع على المستوى العربي والعالمي.

ل-المتابعة والتقويم والتنمية الدائمة للخطة اللغوية.

هذه جوانب متعددة، وبعضها يُنفّذ في عدد من الدول العربية. ولكن تذليل الصعوبات والمقارنة العالمية وإيجاد الحلول مما يحول الأمل في الخطة اللغوية إلى واقع يتحقق شيئا فشيئا.

ثالثا: آفاق المستقبل:

أ-تكوين وعي جديد بالتخطيط اللغوي من أجل المستقبل.

١. التوعية بأهمية اللغة الوطنية والانتماء من أجل بناء المستقبل، مع الاهتمام المناسب باللغات الأجنبية لأغراض محددة.

٢. تحويل المبادرات وقرارات القمة العربية (٢٠٠٧، ٢٠٠٨) إلى واقع من خلال سياسة لغوية وخطط تنفيذية.

٣. إحداث توازن بين احترام التراث العربي الإسلامي ومتطلبات العصر الحديث والعولمة والتقنيات المتقدمة.

٤. تعديل المواقف التي تجعل العربية تنتمي إلى الماضي فقط وأن المستقبل للغات أخرى.

٥. بيان تعدد أشكال الأداء اللغوي المكتوب والمنطوق وأهمية تنميتها.

٦. من المهم تعرف آراء المستفيدين وخبراتهم، وذلك في مراحل الخطة من التخطيط إلى التنفيذ والتدريب والمتابعة وتبادل الخبرة.

ب-تكامل عمل المؤسسات المعنية:

١. التوافق حول «هيئة تخطيط لغوي» على المستوى العربي، وهناك اقتراح بأن تنبثق من «اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية»، وتكون المجامع والمجالس مرتبطة بهيئة التخطيط اللغوي.

٢. يكون وضع السياسة اللغوية وعمل الخطة اللغوية فكرا عربياً مشتركاً، وتوزع الأعمال على كل الجهات المشاركة وعلى الجامعات وعلى المؤسسات البحثية الحكومية والخاصة.

٣. يتضمن عمل المؤسسات المعنية: تعرف الخبرات العالمية في التخطيط اللغوي، وعمل الدراسات الميدانية في البلدان العربية، وعمل الخطة اللغوية، وتحديد جهات التنفيذ، والتدريب، والمطبوعات، والمتابعة، وعمل التقرير السنوي وغير ذلك.

٤. توزيع أعمال التخطيط والبحوث على مؤسسات متعددة تقوم بالدراسة الميدانية وتنمية المادة اللغوية ووضع النظم والتدريب والمطبوعات والمتابعة وتكامل الخبرات والإنتاج وغير ذلك.

ج-اللغة في الإدارة:

١. تحديد سياسة لغوية معلنة لاستخدام العربية في الإدارة الحكومية، وحدود استخدام لغة أجنبية أو محلية إلى جانبها.

٢. وضع شروط لغوية عربية واختبارات مقننة عند تشغيل العاملين في الإدارة والمؤسسات الاقتصادية وإلزامها بذلك وبكتابة العربية في الأعمال الإدارية بشكل سليم ومقبول.

٣. عمل خطط تدريبية في اللغة العربية للعاملين في الإدارة والمؤسسات الاقتصادية حرصا على احترام اللغة الوطنية.

٤. صياغة العقود والمستندات الأخرى بالعربية أو بها مع لغة أخرى أو أكثر.

د-اللغة في التعليم:

١. استيعاب كل الأطفال في التعليم أساس مهم لتنفيذ الخطة اللغوية حرصاً على تعلمهم استخدام اللغة الوطنية بطريقة مناسبة.

٢. تعليم اللغة الوطنية على نحو يؤكد الهوية الثقافية للدارسين من جانب مع تكوين المهارات المتقدمة بطريقة جادة للوفاء بمتطلبات الحياة الحديثة من جانب آخر.

٣. الاستخدام المناسب للغة الوطنية في تعلم كل التخصصات الإنسانية والعلمية، مع الإفادة الجادة من المعلومات المتاحة باللغات الأجنبية.

٤. تشجيع تعليم اللغة العربية في المناطق ذات الوضع الثقافي الخاص في داخل الدول العربية ومناطق الثنائية اللغوية في دول الجوار وتعليم العربية للأجيال ذات الأصول العربية في الخارج وللراغبين في تعلمها في العالم الإسلامي والأقطار الأخرى.

هـ-اللغة في التعليم العالي:

١. اتخاذ سياسة لغوية معلنة للغة التعليم العالي تحقق استخدام اللغة العربية مع الإفادة من مصادر المعرفة بلغة أجنبية أو عدة لغات أجنبية وجعل النظام التعليمي يسمح بذلك.

٢. أن يحقق النظام الجامعي ربطا بالوطن والتراث واللغة والواقع من خلال مقررات محددة تكون من متطلبات الجامعة لأهداف لغوية مهارية وثقافية عامة.

٣. إعطاء مزيد من الاهتمام للمهارات اللغوية المتقدمة للمتخصصين في اللغة العربية إلى جانب المواد المعرفية والبحثية. وتتضمن مهارات التعبير الوظيفي ومهارات كتابة التقارير العلمية والإدارية والبحوث العلمية.

٤. إتاحة اللغة العربية بوصفها تخصصاً فرعياً أو مسانداً بمواصفات معيارية للطلاب المتخصصين في مجالات أخرى، وعلى وجه الخصوص في اللغات الأجنبية والترجمة والإعلام والعلوم الإنسانية والاجتماعية والمكتبات.

٥. إن الرؤية المستقبلية للدراسات الجامعية في تخصص اللغة العربية، تتطلب

دراسات كثيرة لتعرف آراء جهات العمل والخريجين إلى جانب أعضاء هيئة التدريس في كل هذه المجالات. وهنا مجال واسع للتعاون بين الجامعات وجهات العمل بهدف تعرف المتطلبات والتخطيط لها ولجوانب التنفيذ والتطوير الدائم في عالم متغير. وكل هذا يتطلب على المستوى العربي سياسة لغوية وتخطيطا برؤية مستقبلية.

و-اللغة في الحياة العامة:

١. الاهتمام باللغة السليمة في المنظمات غير الحكومية وتكوين وعي بأن العناية باللغة والتدقيق فيها من متطلبات الحياة المعاصرة. وتكون هناك ترتيبات إدارية مناسبة لدعم الانتماء الثقافي العربي.

٢. أسماء الأماكن الجديدة مثل أسماء المدن والأحياء والشوارع والساحات ينبغي في إطار التخطيط اللغوي أن توضع بمعرفة لجان على معرفة بالتوجهات الثقافية حتى تكون هذه الأسماء من وسائل ترسيخ الانتماء الثقافي.

٣. اللافتات والإعلانات في الشوارع والميادين وموقع اللغة الوطنية واللغات الأجنبية فيها موضوعات مهمة.

٤. أسماء الأعلام للمولودين حديثا تنظمها ترتيبات إدراية وترشد إليها كتب تضم أدلة بأعلام العرب وأسمائهم.

٥. أسماء المؤسسات الجديدة تكون في المقام الأول بالعربية باستثناء أفرع المؤسسات العالمية.

٦. اللغة في الملتقيات الاجتماعية تكون موضع اهتمام بأن يتكون وعي جديد بأهمية كونها بلغة سليمة.

ز-اللغة في الإعلام:

١. احترام دور الإعلام في التنمية المعجمية، وهو دور مشكور على مدى أكثر من قرن ونصف في ألفاظ الحضارة والمصطلحات ودعم هذا الدور بالمتخصصين

والمترجمين وتسجيل جهودهم وتبادلها.

٢. معاونة المترجمين والمحررين الإعلاميين عن طريق بنك مصطلحات متجدد الرصيد.

٣. الإفادة من خبرة القنوات التي تعمل عبر الحدود عن طريق الأقمار الصناعية في العناية باللغة السليمة المشتركة.

٤. التدريب اللغوي لكل من يعمل في الإعلام، ولا يقتصر ذلك على التدريب النطقي للمذيعين بل يتضمن أيضاً العاملين في وكالات الأنباء والمحررين وكتابة العناوين والمراسلين وغيرهم.

٥. الإفادة من الإمكانات التقنية المتاحة للنهوض بالأداء اللغوي من حيث الدقة والتنوع والإثراء والمعاصرة.

٦. دعم الإنتاج الإعلامي باللغة العربية من خلال اعتمادات مالية لدعم الأعمال العربية وتنظيم مسابقات واستكمال الموضوعات وترجمة الأعمال الراقية والجادة إلى لغة عربية سليمة.

ح-اللغة في التقنيات:

١. بناء قاعدة بيانات لغوية عربية اعتمادا على خطة متكاملة والإفادة من الخبرات العالمية في ذلك، وإتاحة المادة للمؤسسات المعنية.

٢. مزيد من المعلومات باللغة العربية عن طريق شبكات المعلومات في موضوعات معاصرة، لا يقتصر على الجوانب التاريخية بل تضم أيضاً كل جديد.

٣. دعم بحوث الترجمة الآلية إلى اللغة العربية والإفادة منها بقدر الإمكان في المرحلة الحالية في الترجمة العلمية والتقنية والطبية والمعلومات.

٤. دعم بحوث علم اللغة الحاسوبي لتيسير استخدام العربية في التقنيات.

٥. دعم وجود الحرف العربي في التقنيات الحديثة المتجددة واستكمال القصور في ذلك.

ط-اللغة في الإبداع والترجمة:

١. زيادة عدد الكتب الصادرة باللغة العربية حتى يتناسب مع نسبة العرب في العالم. المشكلة حاليا في مجموع عدد العناوين الصادرة سنويا في كل الدول العربية، يقل عن عددها في هولندا أو بولندا أو تركيا، ويصل إلى نحو ٢٠٪ من ألمانيا و ٢٥٪ من أسبانيا. وينبغي دعم التأليف والترجمة حتى يزيد العدد بنحو ٥٠٪ سنويا ليصل بعد عشر سنوات إلى مستوى مناسب. الوضع الحالي يجعل اللغة العربية في مشكلة من حيث عدد العناوين وعدد النسخ.

٢. الإنتاج للمسرح والتلفزيون بلغة عربية سليمة ومعاصرة مما يدعم وجودها في الحوار في المواقف المعاصرة، ولا يقتصر ذلك على الموضوعات التاريخية والمترجمة.

٣. دعم الإنتاج القصصي من خلال دعم المؤلفين والمسابقات وضمان التوزيع، مع عمل المواصفات اللغوية المناسبة حرصا على العناية باللغة السليمة.

٤. تجاوز المستويات الأساسية في التأليف والترجمة إلى المجال الثقافي الكبير والمتجدد إلى كل جوانب الإبداع العربي والعالمي وإتاحته بلغة عربية سليمة.

ي-اللغة عند الأجيال:

١. دعم الإنتاج العربي للأطفال من الكتب المعرفية والقصصية بلغة عربية سليمة وكذلك دوريات الأطفال.

٢. دعم الإنتاج التلفزيوني للأطفال والناشئة بلغة عربية سليمة في مستوى مناسب.

٣. دراسة الواقع اللغوي عند الشباب وتعرف المشكلات التي تواجههم في الاستخدام اللغوي والتواصل عبر التقنيات.

٤. تلبية المتطلبات اللغوية للشباب بإيجاد الحلول المناسبة في إطار مناسب حرصاً على اللغة السليمة والتواصل الجيد.

رابعا : التخطيط اللغوي للعربية في التعليم الجامعي:

الفكرة الأساسية هنا أن اللغة العربية ليست تخصصاً منفرداً معزولاً عن السياق الجامعي العام، أو عن متطلبات العلم وسوق العمل.

١-تجعل جامعات كثيرة في البلدان العربية عدة مقررات للغة العربية بين متطلبات الجامعة أو متطلبات الكلية، والتطبيق مختلف من جامعة لأخرى. للغة العربية في متطلبات عدد كبير من الجامعات العربية نحو ست ساعات معتمدة بين المتطلبات العامة للجامعة أو للكلية ويختلف التنفيذ من جامعة لأخرى. وعلى الرغم من أن الهدف المعلن هو رفع مستوى الطالب في المهارات اللغوية تتحول المادة في بعض الحالات إلى محاضرات في الأدب أو في الأدب والنحو. وتكون تنمية المهارات اللغوية هدفاً ثانوياً إلى حد ما. تنمية المهارات اللغوية المتقدمة هدف مهم من أهداف الدراسة الجامعية للغة العربية. المهارات اللغوية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من مستويات شتى ومتدرجة. ويتوقع المجتمع من خريجي الجامعات العربية أن يكونوا في الأداء اللغوي العربي المنطوق والمكتوب في مستوى مناسب، ولا يكون طموحه محدوداً بفهم نص أو بإعراب كلمة في حين أن أقسام اللغات الأجنبية تجعل الأداء اللغوي المنطوق والمكتوب من أهدافها. ومن المهم أن يستقر في واقع العمل في أقسام اللغة العربية أن هذا الجانب له أهمية ولا يكفي تقديم بعض القواعد حتى ينتقل أثر التعلم إلى تكوين مهارات لغوية دون تحديد أو أهداف أو تدريب أو تقويم.

٢-أصبح من المهم عمل مواصفات واختبارات مقننة للمهارات اللغوية العربية. هناك تطور على مستوى بعض دول العالم في وضع مواصفات معيارية في تعليم اللغات. تحدد المواصفات أهدافاً للتعليم وتحدد المهارات المطلوبة وما ننشده من كل مهارة. وعلى سبيل المثال في الكتابة نتوقع من الدارس مهارة ودقة في مستويات من التعبير تبدأ بالتعبير الوظيفي في مجالات الحياة وكتابة البطاقات والرسائل وتنتهي بمهارات كتابة البحث اعتماداً على المكتبة والتقنيات بمواصفات مناسبة ولغة سليمة وعبارات واضحة. الجامعات العربية بحاجة إلى التعاون لوضع هذه المواصفات للمهارات اللغوية الجامعية في اللغة العربية، ونظام التعليم والتعلم الذي يحقق هذا.

٣-أقسام اللغة العربية بالجامعات تتفق في جوانب أساسية وتختلف في بعض الجوانب. هناك ثوابت في كل هذه التخصصات: الأدب العربي مع البلاغة، النحو والصرف مع علم اللغة، مع مقررات في الدراسات الإسلامية والإنجليزية. وهناك متغيرات كثيرة في خطط الدراسة تتضح في حجم الدراسة الأدبية واللغوية بالنسبة لمجموع الدراسة. أما المواد الأخرى فتتفاوت نسبتها من خطة لأخرى، ومنها الفقه والفلسفة الإسلامية واللغة الشرقية والتاريخ وعلم الاجتماع الأدبي. ولكن ثمة حاجة في أكثر البرامج إلى مواد جديدة تربط اللغة بالحياة والمؤسسات، ومنها علم اللغة الاجتماعي وعلم المصطلح واللغة في الإعلام والأدب والفنون وعلم الحاسوب والتخطيط اللغوي وغير ذلك.

٤-هناك جامعات تتيح تخصصات فرعية أو مساندة يختار منها الطالب. ومن المهم أن يتاح تخصص اللغة العربية وآدابها بنحو ٢٠٪ - ٢٥٪ من مجموع الساعات المعتمدة لطلاب تخصصات أساسية أخرى، وعلى وجه الخصوص طلاب أقسام اللغات الأجنبية والترجمة وطلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية والمكتبات والوثائق والإعلام والإدارة والتربية. التخصص الفرعي في اللغة العربية مطلب متكرر لدى طلاب كثيرين في أقسام اللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية. هم يحتاجون اللغة العربية في المقام الأول لمعاونتهم في الترجمة، ومن هنا أهمية مقررات كثيرة هادفة إلى رفع مستواهم في الأداء اللغوي المنطوق والمكتوب إلى جانب المعرفة النظرية بالعلوم اللغوية والمعاجم والأدب العربي. ومن المهم في هذا السياق وضع مواصفات معيارية لذلك تلبى المتطلبات الفعلية للطلاب.

٥-التدريب له أهميته في الإعداد المهني لطلاب الجامعات: وخصصت له بعض الجامعات بين٥٪-٨٪ من مجموع الساعات المعتمدة، وتختلف الجامعات التي تأخذ بهذا التوزيع في نظام التطبيق، بعضها يجعل التدريب في عدد كبير من الفصول الدراسية، وبعضها يخصص له أسابيع محددة في خارج أسابيع الدراسة. هدف التدريب ربط الطالب بمجال من مجالات العمل يريده الطالب بعد التخرج، ويكون التدريب تمهيدا لذلك يكمل دراسته في تخصصه في اللغة العربية وآدابها. وفي هذا الصدد قد ترى بعض الجامعات أن يختار الطالب مجالاً من المجالات للتدريب وتعاونه الجامعة على ذلك من خلال تكوين علاقة عمل له بمواقع مناسبة لذلك. وتختلف النظم أيضاً في تقويم التدريب

بنظام ناجح/راسب أو بتقديرات تحسب في رصيد الطالب.

٦-التدريب في أعمال المكتبات والعمل الثقافي مجال مهم. لقد اتضح أن المتخصصين في اللغة العربية وآدابها لهم دور كبير مع خريجي أقسام المكتبات في أنواع كثيرة من المكتبات. والمكتبات المدرسية والعامة لها دور ثقافي للتلاميذ وللجمهور، وفي مقدمة ذلك الثقافة الأدبية. المكتبات الجامعية مهمة للطلاب المتخصصين والمعنيين بالأدب واللغة والثقافة. يعمل عدد من خريجي أقسام اللغة العربية في المكتبات، يكتسب بعضهم الخبرة في أثناء العمل. ويكون الأداء أفضل إذا أتيح لعدد من طلاب اللغة العربية تدريب جاد في المجال قبل دخول العمل.

٧-التدريب في العمل الحاسوبي في اللغة العربية مهم علميا ومهنياً بعد أن حدث تقدم كبير في بحوث اللغة وصناعة المعاجم والمصطلحات في اللغات العالمية الكبرى باستخدام الحاسب الآلي في عدة مراحل من العمل. ومن هنا أهمية تدريب الطلاب المتخصصين في اللغة العربية لأهداف متعددة على العمل بالحاسب الآلي، وتدريب عدد منهم على إنجاز أعمال متقدمة فيه. زاد في السنوات القليلة الماضية الحصول على المعلومات اللغوية من خلال الأقراص المدمجة ذات السعة الكبيرة، كما زاد الاتجاه إلى إتاحة المعاجم من خلال شبكات المعلومات. قامت مؤسسات متخصصة في عدد من دول العالم بتنفيذ مشروعات لغوية كبرى باستخدام الحاسب. وكان دخول المعاجم العامة ومعاجم المصطلحات إلى التقنيات المتقدمة وسيلة جديدة للإتاحة. أصبحت مراكز البحوث اللغوية مهتمة بصناعة المعجم ومتابعة نمو المفردات وتكون التراكيب في اللغات العالمية الكبرى تفيد من الحاسب الآلي في أعمالها المختلفة. وتعد متابعة الجديد في اللغة وبحث ذلك من أهم الأعمال المتوقعة في مراكز البحث اللغوي. تكونت خبرات كثيرة على مدى أكثر من ثلاثين عاماً في عدة مراكز، وظهرت مشروعات كثيرة في اللغات الألمانية في عدة مواقع، منها معهد اللغات الألمانية في مانهايم وفي عدة مواقع في بريطانيا، منها ما يهدف إلى بناء قاعدة بيانات لغوية كبيرة بمادة لغوية تصل نصوصها إلى مائة مليون كلمة.

٨-التدريب في المجال الإعلامي له أهميته المهنية. يعمل عدد من المتخصصين في اللغة العربية في الإعلام، بعضهم في الإذاعات وبعضهم في التليفزيون المحلي وبعضهم في

القنوات عبر الأقمار الصناعية. لهم تدريب قبل الخدمة لا شك في أهميته، ولكن هدف التدريب قبل التخرج هو التمهيد لذلك، وتكوين صلة مع المؤسسات الإعلامية. هناك مجالات متعددة: التدريب في العمل الصحفي، والتدريب الإذاعي، والتدريب في العمل التليفزيوني، والتدريب في وكالات الأنباء.

٩-التدريب في مجال المراجعة والتحرير والنشر له أهميته العملية. تحتاج الدور الصحفية إلى مراجعين لغويين، وفي كل دار من دور النشر الكبرى في العالم قسم كامل للتحرير. ويقوم المحرر بكل الأعمال بين تقديم المؤلف أو المترجم للكتاب وظهور الكتاب للقارئ. لا يقتصر عمل المحرر على تصحيح تجارب الطبع، بل يتضمن كل ما يتصل بإخراج الكتاب من الغلاف إلى الفهارس العامة والكشافات، ومراجعة المقدمة والعناوين العامة والجزئية وتقسيم الموضوع بعناوين فرعية وعلامات الترقيم والدقة النحوية والإملائية. وفي بعض النظم من حق المحرر إضافة عبارات ربط تسهل فهم النص. إنه عمل كبير، والمتخصصون في اللغة العربية من أهم الخريجين الذين يمكنهم القيام بهذا العمل.

١٠-تؤكد نظم الجامعات الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في مادته وللقسم العلمي في إقرار المواد التي تطرح وللجامعة في تطوير النظام، ولكن المجتمع له توقعاته الجادة ممن يحمل درجة جامعية في اللغة العربية وطبيعة الأعمال ومتطلباتها اللغوية. لقد تعددت وتنوعت وظهرت مهن جديدة ذات مكونات لغوية وثقافية. وإذا لم يكن المتخصص في اللغة العربية معداً بأساسياتها حل محله غيره. هناك بحوث في دول أوربية لمتابعة خريجي أقسام اللغات لمعرفة الأعمال التي يمارسونها بالفعل بعد التخرج، واتضح أن نسبة عالية منهم في بعض البلدان لا يعملون في وظائف التدريس التقليدية المألوفة، كما اتضح أن الاستخدام المتزايد للتقنيات بمكونات لغوية يتطلب مزيدا منهم للعمل في إعداد المواد التعليمية وفي البحوث اللغوية في مجالات كثيرة. الحياة متغيرة والمهن تتجدد وتستحدث مهن جديدة ومتطلبات جديدة. ومن واجب الجامعة أن تفتح مجالات العمل للخريجين بمعايير موضوعية مناسبة وألا تجعل فرص خريجي بعض التخصصات ضيقة محدودة، ويكون الباب مفتوحاً لخريجي تخصصات أخرى. اللغة العربية تخصص مهم

لكل ما له صلة ببحوث اللغة وبالعمل الثقافي وبالعمل الإعلامي إلى جانب العمل التربوي.

هذه جوانب كثيرة مهمة ومتكاملة وتتطلب رؤية وعزما وجهداً من أجل مستقبل أفضل، ولكن ما لايدرك كله لا يترك كله. والله الموفق.

مطبوعات ودراسات مختارة:

مطبوعات المؤسسات اللغوية العربية:

أ- تهتم مجامع اللغة العربية في القاهرة ودمشق وبغداد وعمان ومكتب تنسيق التعريب بالمغرب بقضايا اللغة العربية والعصر الحديث، ونشرت عدداً كبيراً من مجموعات المصطلحات العلمية ونشرت بحوثا في مجلاتها. وعقد مجمع اللغة العربية في دمشق مؤتمرا حول اللغة العربية والعولمة بالتنسيق مع جامعة دمشق والمجمع الثقافي العربي ٢٠٠٣.

ب- خصص مجمع اللغة العربية بالقاهرة سلسلة مؤتمراته السنوية لهذه القضايا، ومنها: اللغة العربية في التعليم (٢٠٠٩)، اللغة العربية في الإعلام (٢٠١٠) واللغة العربية في مؤسسات المجتمع المدني(٢٠١١)، ومستقبل اللغة العربية (٢٠١٢)، وموضوع مؤتمر (٢٠١٣): قضايا اللغة العربية المعاصرة.

ج- من أهم المطبوعات المعيارية للمجمع: المعجم الوسيط والمعجم الوجيز، ولهما طبعات كثيرة وكذلك مجلدات الألفاظ والأساليب، وفي أصول اللغة ومجموعات المصطلحات.

أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس مطبوعات أساسية مهمة، منها: المعجم الأساسي، والرصيد اللغوي الأساسي، تونس ١٩٨٩، والخطة الشاملة للثقافة العربية، تونس ١٩٩٦. وعقدت عدة ندوات في موضوعات وثيقة الصلة بذلك.

د- نشر مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت عدة بحوث، منها ندوة: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، بيروت ١٩٨٦.

هـ- أعدت مؤسسة الفكر العربي دراسة ميدانية موسعة بهدف استطلاع رأي فئات

من المعنيين باللغة في قضاياها المعاصرة، وتم تحليلها ونشرت مع بحوث لنخبة من الأعلام بعنوان: «لننهض بلغتنا»، بيروت ٢٠١٢، ثم عقدت ندوة في دبي في ٢٥ نوفمبر (تشرين الثاني ٢٠١٢ لإعلان بيان عنوانه: لننهض بلغتنا (الصفحات ١- ١٠).

مطبوعات تتصل بموضوع التخطيط اللغوي:

حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة ١٩٨٧.

حجازي، محمود فهمي، اللغة العربية في العصر الحديث، القاهرة ١٩٩٥.

سراج، نادر، الشباب ولغة العصر، بيروت.

السيد، محمود تطوير مناهج القواعد النحوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٧.

السيد، محمود، اللغة العربية واقعا وارتقاء، وزارة الثقافة- الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق ٢٠١٠.

الضبيب، أحمد، اللغة العربية في عصر العولمة، الرياض ١٤٢٢/ ٢٠٠١.

عمر، محمد صالح، الدريسي، فرحات، دليل مرجعي لتنمية الكفايات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية بالتعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠١١.

فاطمة، محمد بن، وناس، محمود- دليل مرجعي لتدريب الأطر التربوية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠١٠.

موسى، نهاد، استعراض تجربتي عمان واليمن في تعليم اللغة العربية، مركز الدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي ٢٠٠٨.

مطبوعات مؤسسات لغوية بلغات أوربية:

هناك مئات المراجع اللغوية المعتمدة تحمل اسم DUDEN وصدرت عن المعهد الببليوجرافي في مانهايم وفينا وزيورخ، أي في حواضر في الدول الناطقة بالألمانية.

,Mannheim, Wien, Zurich. Bibliogrephisches Institut

تصدر المؤسسات المتخصصة في المراجع اللغوية مطبوعاتها المعتمدة، ومنها، Larousse للغة الفرنسية. وبعض هذه المعاجم صدر مزدوج اللغة

وثائق رسمية في التخطيط اللغوي:

هناك عدة دول أصدرت كل منها ما يسمى: قانون اللغات، ومن هذه الدول جمهورية كازاخستان، وقع رئيس جمهورية كازاخستان على قانون اللغات في ١٩٩٧/٦/١، وطبع بالروسية والقازاقية في موسوعة اللغة القازاقية الصفحات ٤٨٤- ٤٩١

بعض المناطق ذات الوضع اللغوي الخاص لها سياسة لغوية رسمية، ومن ذلك إقليم كوبيك في كندا ذات الأكثرية الإنجليزية، انظر: ميثاق اللغة الفرنسية:

Charte de Langue Francaise, Quebec، ١٩٧٩، ١٩٨٨.

بحوث ودراسات بلغات أوربية:

Breton, Roland, Geographie des Langues, Presse Universitaire de France, paris 1976

Brumfit, C. J. Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press 1984, 1994.

Brumfit, C. and Johnson, K, the Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press 1994.

Coleman, James A . and kLapper J, Effective Learning and Teaching in Modern Languages, Routledge London and New York 2005.

Fishman, J. Ferguson, C. and Das Gupta (ed) Language Problems of Developing Nations, New York 1968

Kaplan R.B and Baldauf R.B., Language Planning and Policy, Europe vol. 1, vol. 2, Ontario, Canada 2006.

Mar. Molinero, C. and Stevens on P., Language Ideologies, Policies and Practices, Language and the Future of Europe, Palgrave Macmillan New York 2005.

Mar. Molinero, C. The Politics of Language in the Spanish-speaking World, Landon New York Routledge 2000.

Ricento th. (ed.), An introduction to Language Policy, Theory and Method, Oxford 1988.

Wright, S. Language Policy and Language Planning, Palgrave Macmillan 2004


ندوة لغة الطفل العربي

لغة الطفل العربي وقضايا الاكتساب

أ. د. إبراهيم بن مراد
نائب رئيس مجلس أمناء
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

١ - تمهيد:

يمكن لموضوع «لغة الطفل» أن يعالج من مقاربات مختلفة، من أهمها مقاربتان: الأولى مقاربة ثقافية ذات بعد اجتماعي وبعد سياسي، وهي مثار لقضايا كثيرة مثل علاقة لغة الطفل بالهوية، والتنشئة اللغوية للطفل، وأثر التعريب في تعلم الطفل للغة؛ والمقاربة الثانية مقاربة لسانية، ومن أهم القضايا المتعلقة بها قضية الاكتساب، أي اكتساب اللغة. وللبحث في الاكتساب اللغوي مجالات، من أهمها في الدراسات اللغوية الحديثة اثنان: أولهما نظري عرفانيّ يتعلق بدراسة نمو الملكة اللغوية لدى الطفل. فإن الطفل بعد أن يولد يشرع في تعلم الكلام بالتدريج، وذلك انطلاقا من «هبة» فطرية وراثية في النوع البشري قد أوتيَها وميزه الله بها عن بقية الكائنات الحيّة، وتتطور تلك الملكة في الطفل من بداياتها وهو في حوالي الشهر السابع من عمره حتى اكتمالها وهو بين الشهر الثامن عشر والشهر الرابع والعشرين من عمره.

ومجال البحث الثاني لساني معجمي يتعلق بتأليف القواميس التي تعين الطفل على اكتساب اللغة بالتعلّم سواء في المدرسة أو في المنزل أو في المجتمع.

وقد أردنا أن ننظر في آثار المقاربتين في التفكير اللغوي العربي الحديث، فوجدنا بعض الاهتمام بالمقاربة الأولى، أي المقاربة الثقافية ذات البعدين الاجتماعي والسياسي. ومن الأعمال التي تتنزل ضمن هذه المقاربة كتابان جماعيّان: الأول عنوانه «لغة الطفل العربي في عصر العولمة»[1]، وهو مشتمل على الوثائق والدراسات المقدمة في ندوة علمية نظمت

١. المجلس العربي للطفولة والتنمية: لغة الطفل العربي في عصر العولمة، وثائق ودراسات مؤتمر الطفل العربي في عصر العولمة، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٨.

في القاهرة سنة ٢٠٠٧ في الموضوع الذي يحمله عنوان الكتاب؛ وعنوان الكتاب الثاني «استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي» [٢] ، وهو مشتمل على بحوث ودراسات أعدها المجلس العربي للطفولة والتنمية. والكتابان يثيران إشكالات متقاربة تتعلق خاصة بلغة الطفل في المجتمع، وفي المدرسة، وفي وسائل الإعلام، والكتابان ينزعان منزعا دفاعيًا عن لغة الطفل، حمائيًا لها من متغيرات المجتمع ومن المؤثرات السلبية فيها.

وأما المقاربة الثانية فلم نجد من المجالين المكونين لها - وهما مجال البحث النظري العرفاني ومجال البحث المعجمي والقاموسي في الاكتساب - في الدرس اللسانيّ العربي الحديث إلاّ مظهرا واحدا من مظاهر البحث المعجمي والقاموسي هو تأليف القواميس الموجهة إلى الأطفال؛ وأما المجال الأول فلا يزال - حسب ما هو متداول معروف من الإنتاج العلمي اللساني الجامعي العربي - مجالا غفلاً. ومع ذلك فإننا - رغم معرفتنا بأنّ الدراسات العرفانية ما زالت ضعيفة الانتشار في الأوساط الجامعية العربية - لا نظن البحثَ العلميَّ الجامعي العربي قد أهمل موضوع الاكتساب من وجهة النظر العرفانية إهمالا تاما.

ويمكن أن نستنتج إذن أن الاهتمام العربي بلغة الطفل عامة اهتمام ثقافي اجتماعيّ غير منفصل عن الغايات السياسية، وليس هو بالاهتمام العلمي بالمعنى الدقيق. ولا بد من تأكيد أن للاهتمام الثقافي ذي البعدين الاجتماعي والسياسي بلغة الطفل العربي ما يبرّره، وذلك نتيجة عوامل كثيرة قائمة مؤثرة، ومنها ظاهرة «التداخل اللغوي» (linguistic interference) المتمثلة في تأثير اللغات الأجنبية في لغة الطفل العربي، وقد نتج عنها ظهور ما يعرف بـ«العربيزي» في بلاد المشرق و«الفرنكو أراب» في بلاد المغرب، ومنها تأثير العاميّات العربية وخاصة في مجال الإعلام الموجه إلى الطفل في البرامج المخصصة له، ومنها تدني مستوى تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والإعدادية نتيجة الميل إلى استعمال العامية المفصحة فيها عوض استعمال العربية الفصحى ذاتها. على أننا لا نريد في هذه الورقة الاهتمام بالمقاربة الثقافية - على أهميّتها - بل نريد أن نخص بالحديث المقاربة اللسانية وأن نعنى بقضية الاكتساب في لغة الطفل، مع التركيز على المجال اللساني المعجمي بالنظر في التأليف القاموسي الموجه إلى الأطفال.

---

٢. المجلس العربي للطفولة والتنمية : استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي، أبحاث ودراسات، القاهرة، ٢٠٠٩ (؟) .

٢ - في الاهتمام بالمقاربة اللسانية العرفانية للاكتساب في اللسانيات الحديثة :

وإذا نظرنا من حولنا لدى الجماعات اللغوية القريبة منا مثل الجماعات المستعملة للغتين الانغليزية في المملكة المتحدة وفي الولايات المتحدة، والجماعة المستعملة للغة الفرنسية في فرنسا وجدنا لديها اهتماما كبيرا بمجالي المقاربة اللسانية العرفانية . ونرى أنه يحسن بنا أن نذكر ببعض ما ظهر عندهم في المجالين. فقد خصوا المجال الأول، أي المجال النظري العرفاني، بمؤلفات كثيرة في قضايا الاكتساب العرفانية أقاموها على تجارب واختبارات تتبعوا خلالها نمو ملكات الأطفال اللغوية في بيئات اجتماعية مختلفة وبين جماعات لغوية متنوعة، وكانت النتائج التي انتهوا إليها بمثابة الحقائق العلمية التي تصلح لأن تستغل في مجالات بحثية أخرى مثل طب الأطفال وتعليمهم. ومن أهم الكتب المؤلفة في موضوع الاكتساب اللغوي كتابان فرنسيان قد نشرا سنة ١٩٩٦، أولهما عنوانه «كيف يتأتّى الكلام للأطفال»، من تأليف الباحثة بنديكت بواسّن برديس (Bénédicte de Boysson-Bardies) [٣] ، وهو في اكتساب اللغة عامة، وقد لقي حظوة عند الأمريكيين فنقلوه إلى اللغة الانغليزية، وتدل قائمة مراجعه التي تملأ إحدى وعشرين صفحة على سعة عناية الغربيين بالموضوع؛ والكتاب الثاني عنوانه «الطفل ذو اللغتين» ، من تأليف اللساني كلود حجاج (Claude Hagège) [٤] ، وهو في الثنائية اللغوية عند الطفل ومشاكل اكتسابه للغتين. ولإعطاء فكرة أوضح عن الكتابين نكتفي بذكر عناوين الفصول المكونة لهما. فإن في كتاب بواسّن برديس ثمانية فصول، هي (١) «الرضيع لا يتكلم، لكن...»؛ (٢) «نشوء الكلام»؛ (٣) «عالمُ الطفل التواصليُّ»؛ (٤) «اكتشاف معني المفردات (بين الشهر التاسع والشهر السابع عشر)»؛ (٥) «الخطوات المعجمية الأولى (من الشهر الحادي عشر إلى الشهر الثامن عشر)»؛ (٦) «لكل طفل أسلوبه» ؛ (٧) «لغات وثقافات وأطفال» ؛ (٨) الكلام يصبح لغة (من الشهر الثامن عشر إلى الشهر الرابع والعشرين). وأما كتاب كلود حجاج ففيه ثلاثة عشر فصلاً ، أهمها في موضوع الاكتساب الثالث وموضوعه «أطفال الزيجات المختلطة»؛ والرابع وموضوعه «تعلّم

---

3. De Boysson-Bardies, Bénédicte : Comment la parole vient aux enfants, Editions Odile Jacob, Paris, 1996

٤ (4) Hagège, Claude : L'enfant aux deux langues, Editions Odile Jacob, Paris, 1996 .

التعلّم»، أي تهيؤ الطفل لتعلم أنظمة اللغتين معا؛ والخامس وموضوعه «التعلم المبكّر للغات الأجنبية»؛ والسادس وموضوعه «اللغة باعتبارها وسيلة»، أو وسيلة لفهم الآخر والتواصل معه؛ والتاسع وموضوعه «أي اللغات ينبغي أن تدرّس في المدارس الابتدائية ؟».

وقد استغل الغربيون النتائج التي أنهى إليها البحث في المجال الأول - مثل نمو ملكة الطفل المعجمية وتدرجه في اكتساب مفردات اللغة من اكتساب الأسماء إلى اكتساب الأدوات ومعرفة استعمالها في مواضعها وفي ظهور ملكة التركيب النحوي وتطورها عنده - في تناولهم للمجال الثاني وخاصة في التأليف القاموسي للأطفال، وهو مجال لا تخلو لغة حية حديثة منه. ولدور النشر التي تعنى بالقواميس تأليفا ونشرا اهتمام خاص بهذا المجال. ونقتصر في حديثنا على التمثيل بدار نشر بريطانية واحدة مشهورة بأعمالها القاموسية، هي «دار نشر جامعة أكسفورد» (Oxford University Press)، وهي دار قد اشتهرت منذ القرن التاسع عشر بنشر «قاموس أكسفورد للغة الإنغليزية» (Oxford English Dictionary) الذي أصبح معلما من معالم القاموسية الحديثة. وقد نشرت هذه الدار في السنوات الأخيرة أربعة قواميس موجهة إلى الأطفال حسب تدرّجهم في العمر وتدرجهم في سنوات الدراسة : أولها عنوانه «قاموس أكسفورد للتهجئة الصوتية» [٥] ، وهو مؤلف للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من العمر، وهو في تعليم الأطفال قراءة لغتهم الأم انطلاقا من ملاحظة العلاقة بين الأصوات والحروف للتعرف على المفردات وعلى حقيقة نطقها والتمثيل الكتابي لها ؛ وثانيها عنوانه «قاموس أكسفورد الأول» [٦]، والأولوية هنا يحددها عمر القارئ الذي ألف له القاموس وهو العمر نفسه الذي قصد بتأليف القاموس السابق، أي ما بين سن الخامسة وسن السابعة، والقاموس مشتمل على ألف مدخل من المفردات السهلة اليسيرة الفهم المستعملة في عالم الطفل في سنه تلك، قد رتبت ترتيبا ألفبائيا عاديا؛ والثالث عنوانه «قاموس أكسفورد الابتدائي» [٧]، وهو مؤلف

٥. Hunt, R., Hepplewhite, D., and Brychta, A. : Oxford Phonics Spelling Dictionary, Oxford University Press, Oxford, 2013.

٦. Oxford Dictionaries : Oxford First Dictionary, Oxford University Press, 2011.

٧. Oxford Dictionaries : Oxford Primary Dictionary, Oxford University Press, Oxford, 2011.

لتلاميذ التعليم الابتدائي ما بين التاسعة والحادية عشرة من العمر، وفيه ثلاثون ألف مفردة وشبهِ جملة (phrase) مما يجده الطفل في مرحلة تعليمه الابتدائي، قد رتبت ترتيبا ألفبائيا ؛ والقاموس الرابع عنوانه «قاموس أكسفورد المدرسي» [٨]، وهو موجه إلى الأطفال والصبيان والمراهقين من سن العاشرة فما بعدها، أي تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية، وهو مشتمل على خمسة وأربعين ألف مفردة وشبهِ جملة، مرتبة ترتيبا ألفبائيا.

وأهم ما يستنتج من الحديث عن قواميس أكسفورد للأطفال أنها ليست مختصرات أو ملخصات أو لقاموس أكسفورد للغة الإنغليزية القديم المشهور، أو هي مختارات لمداخل معينة منه، وإن كنا نعتقد أنه يمثل مصدرا من مصادر التأليف، بل هي مؤلفات جديدة قد روعي فيها تدرج الأطفال في سنوات العمر وتدرجهم في سنوات الدراسة، بحسب ما يتطلبه التدرج الطبيعي في ملكة اكتساب اللغة. لقد اختبر القوم إذ درسوا نمو ملكات الطفل اللغوية وتطور أرصدته المعجمية بحسب تقدم سنوات العمر به، وطبقوا النتائج التي أنهاهم إليها الاختبار والبحث فكانت القواميس التي وضعوها للأطفال انطلاقا من قواعد اختبارية صحيحة.

٣ - في التأليف القاموسي للأطفال في اللغة العربية :

أما في اللغة العربية فقد لاحظنا من قبل أن البحث العلمي العربي لم يعرف الاختبار والبحث في اكتساب الطفل للغة وفي نمو ملكاته اللغوية وتطور أرصدته المعجمية بحسب تقدم سنوات العمر به. على أننا نجد بعض المحاولات الجريئة في توثيق الأرصدة المعجمية للتلاميذ في مرحلتي التعليم العام الأساسي، الابتدائي والإعدادي ، أي حتى سن الخامسة عشرة تقريبا، اعتمادا على مدونات نصية منتمية إلى مرحلة التعليم العام الأساسي. ونعرف من هذه المحاولات اثنتين :

الأولى إقليمية أنجزت في بلاد المغرب العربي خلال السنوات السبعين من القرن العشرين ونشرت بعنوان «الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم

---

٨. Oxford Dictionaries : Oxford School Dictionary, Oxford University Press, Oxford, 2011.

الابتدائي»[٩]، وقد أنجزت الرصيدَ لجنة من اللغويين من تونس والجزائر والمغرب انطلاقا من جرد «جميع الكتب المستعملة في المغرب وتونس والجزائر في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي فأحصيت مفرداتها بمعانيها وحدد لكل واحدة منها سياقها وتواترها (أي عدد المرات التي ظهرت فيها)» [١٠]، وقد عولجت قائمة المفردات المجمّعة من المدونة النصية المعتمدة في الاستقراء حسب مقاييس معينة أهمها أربعة هي (١) التواتر ؛ (٢) التوزع في الأقطار الثلاثة ؛ (٣) الكُمُون ، ويقصد به توقع وجود مفردات في الاستعمال لم تظهر في المدونة النصية أو هي ظهرت بتواتر ضعيف ، وقد أضيفت هذه المفردات إلى الرصيد النهائي وإن لم يؤيد أهميتها الاستعمال؛ (٤) اعتبار ضرورة التدخل ، وهو «اختيار أصلح الألفاظ ولو كانت في قطر واحد، وضبط مصطلحات تقنية وعلمية ، وسد الفراغات بالاعتماد على المقارنة بين قائمة مفاهيم التلميذ وقائمة المفاهيم العصرية الضرورية» [١١]. ونلاحظ أن القائمين بهذه المحاولة لم يتقيدوا بمقياس التواتر الذي اعتمدوه تقيدا صارما بل تدخلوا في الرصيد المعجمي فأضافوا إليه ما ليس منه إما لاعتبارهم المضاف من الكامن في الاستعمال وإن لم يصرح به في النصوص، وإما لاعتبارهم له ضروريا لاستكمال الرصيد الحاصل من المدونة النصية. ولا شك أن تدخلهم خروج عن المعايير العلمية في وصف المدونة القاموسية المستخرجة من المدونة النصية بالاستقراء.

والمحاولة الثانية قومية قد أنجزتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم خلال السنوات الثمانين ونشرتها بعنوان «الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي» [١٢]. ولم يُكْتَفَ في جمع هذا الرصيد باستقراء النصوص المدرسية المكتوبة بل اعتمد فيه على ثلاثة مصادر : ما يقرؤه المتعلم في الكتب المدرسية؛

٩. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي : الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، تونس، ١٩٧٦ .

١٠. الرصيد اللغوي الوظيفي، ص (ج).

١١. المرجع نفسه، ص (د).

١٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، تونس، ١٩٨٩.

وما يكتسبه في كتاباته؛ وما يسمعه في محيطه وينطق به هو نفسه [١٣]. والمصدر الأول واضح وهو «جرد الألفاظ الواردة في الكتب المدرسية المقررة في الصفوف الستة الأولى من التعليم الابتدائي»؛ وأما المصدر الثاني فهو «جرد الألفاظ التي يستعملها بالفعل تلاميذ الصفوف الابتدائية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة في كتاباتهم الموجهة، أي التي يعبر فيها التلاميذ عن أفكارهم في كراسات التعبير أو الإنشاء، بحيث تؤخذ عينات في كل محافظة (أو ولاية) من مدارس البنين والبنات ومن أوساط اجتماعية مختلفة» [١٤]؛ والمصدر الثالث هو «المنطوق» من كلام التلاميذ، وذلك إما باستنطاقهم بمفردهم أو مع من يتصل بهم في بيئاتهم بوسائل معينة وفي مواضيع معينة، وإما بتسجيل كلامهم التلقائي في مناطق مختلفة في كل قطر؛ وقد تجمَّع من المكتوب بفرعيه والمنطوق رصيد مشتمل على مليونين وستمائة كلمة عولجت حاسوبيا واستخرجت منها مدونة قاموسية يصعب حصرها لأن رصيد كل صف تال للصف الأول يشتمل على الرصيد المسجل للصف الذي سبقه. على أن هناك ثلاثة مقاييس قد اعتمدت في اختيار المفردات المحتفظ بها ، أولها أن يكون اللفظ فصيحا أو يمكن تفصيحه؛ والثاني أن يكون كثير التواتر؛ والثالث أن يشترك في استعماله أكبر عدد من الدول العربية [١٥] .

وقد كانت المحاولتان اللتان ذكرنا – على أهميتهما – معزولتين إذ لم ينتج عنهما تأليف قواميس للأطفال تراعي تدرج الطفل في سنوات الدراسة أو تدرج اكتسابه المعجمي حسب نمو ملكته اللغوية. ونحن نجد لا محالة قواميس عربية كثيرة تحمل كلمة «الطلاّب» في عناوينها أو توصف بـ«المدرسية»، ولكنها جميعها ليست قائمة على استقراء منهجي لمدونات نصية واضحة الصلة بالطفل أو على اختبارات منهجية دقيقة لما يستعمله الأطفال من أرصدة معجمية إما في ما يصدر عنهم من المكتوب وإما في ما يصدر عنهم من المنطوق على غرار ما قامت به اللجان التي جمعت الرصيد اللغوي العربي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وليس عدم استقراء المدونات النصية وعدم القيام

١٣. الرصيد اللغوي العربي، ص ١٢ .

١٤. المرجع نفسه، ص ١٣.

١٥. المرجع نفسه، ص ١٦ .

بالبحث الميداني المعجمي الآني لجمع الأرصدة المعجمية التي تستعملها طبقات عمرية معينة أو جماعات لغوية ما بغريبين عن القاموسية العربية، لأن السمة الأساسية الغالبة عليها هي نقل اللاحق عن السابق منذ القرن الرابع الهجري إلى اليوم، فليس غريبا إذن أن يعتمد مؤلفو القواميس المدرسية مبدأ النقل نفسه . ونريد فيما يلي أن ننظر في قاموسين عربيين موجهين إلى تلاميذ صفوف التعليم الأساسي، أي من سنّ السادسة إلى سن الخامسة عشرة تقريبا.

أولهما – وهو الوحيد من نوعه الذي عثرنا عليه – هو «بستان الكلمات»، وهو قاموس تونسي قد اشترك في تأليفه أستاذا لغة عربية – أحدهما متفقد أو مفتش – وأستاذ للخط العربي ورسّامان؛ وقد عرّف القاموس بأنه «معجم للصغار والمبتدئين» [١٦] لكن دون تحديد سنّ المتعلم ولو بالتقريب، ولكن طريقة العرض فيه والرصيد المعجمي الذي اشتمل عليه يدلان على أنه لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي. فقد اختار المؤلفون تقديم المفردات المفسرة في جمل هي التي تفسرها حسب السياق الذي تستعمل فيه، وقد خصت كل مفردة بجملتين : فإذا كانت اسما استعملت في الأولى مفردة وفي الثانية في صيغة الجمع، وإذا كانت فعلا كانت الجملة الأولى للماضي والثانية للمضارع، كما خُصّت كل مفردة بصورة توضح الاستعمال الذي ترد فيه ؛ وأما الرصيد الذي اشتمل عليه القاموس فيتكون من ستمائة مدخل قد أخذ الكثير منها – دون تحديد للعدد – من الرصيد اللغوي الوظيفي الذي سبق ذكره.

لكن هذا القاموس يثير جملة من المشاكل نكتفي بذكر ثلاث منها : أولاها اشتماله على مفردات تبدو غريبة على التلميذ في سنه وفي مستواه التعليمي : ومثالها «الأُرْبَة» [١٧] والمقصود بها الرباط الذي تمسك به المرأة شعرها، و«الأصيصُ» [١٨] والمقصود بها

١٦.) قويدر، الصادق، وآخرين : بستان الكلمات،معجم للصغار والمبتدئين، الشركة التونسية للتوزيع – تونس، والمؤسسة الوطنية للكتاب– الجزائر، ١٩٨٦.

١٧. المرجع نفسه، ص ٥، على أن معناها في الرصيد اللغوي الوظيفي (ص ٨) هو «ربطة العنق»، وهو المعنى المعروف للمفردة.

١٨. بستان الكلمات، ٩

الإناءُ الذي توضع فيه الزهور أو تزرع فيه النباتات، و«السَّاعفة» [١٩] والمقصود بها «سيارة الإسعاف»، والمفردات الثلاث مأخوذة من الرصيد اللغوي الوظيفي؛ والمشكلة الثانية هي خلوه من مفردات كثيرة منتمية إلى واقع الطفل قبل أن يتمدرس، ومثالها من مقولة الاسم «قطٌّ» – وهو من الحيوانات الأهلية الأليفة للطفل – و«طاولة» وهي من الأثاث المدرسي الذي يتعرف له التلميذ من أول دخول له إلى الصف، ومثالها من مقولة الفعل فعلا «جلس» و«ركِبَ»؛ والمشكلة الثالثة مشكلة عامة في القواميس العربية سواءٌ في ذلك ما ألف منها للكبار وما ألف للصغار، وهي خلو القاموس من مفردات كثيرة تعرض في الشروح، وقد عرضت في بستان الكلمات في الجمل السياقية. فإن من تمام التأليف القاموسي أن لا يلجأ مستعمل القاموس إلى شرح مفردة ما في غير القاموس الذي يستعمله، أي إن على مؤلف أي قاموس أن يورد كل الوحدات المعجمية التي يذكرها في متن كتابه في مداخل مستقلة لتفسيرها؛ ومن أمثلة ما أهمل في بستان الكلمات «قلَمٌ» وقد ذكر مفرده وجمعه تحت مدخل «بَرى» [٢٠]، و«سَطْلٌ» وقد ورد تحت مدخل «بَكَرَةٌ» [٢١]، و«جُرَذٌ» وقد ذكر تحت مدخل «ثعبانٌ» [٢٢]. وليس هناك ما يبرر إهمال هذه المفردات – وهي محيلة إلى مسميات محسوسة – خاصة وأن المؤلفين قد أوردوا مفردات محيلة إلى مجردات لا يمكن وضع رسوم لها مثل الصفات «ثمينٌ» [٢٣] و«حَفيدٌ» [٢٤] و«ناعِمٌ» [٢٥].

والقاموس الثاني هو «المعجم الوجيز» لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، وهو يمثل إحدى ثلاث حلقات في قواميسه اللغوية العامة : أولاها يمثلها المعجم الكبير، وهو مشتمل بطريقة استيعابية على متن اللغة العربية ؛ والثانية يمثلها «المعجم الوسيط»، وهو يناسب

١٩. المرجع نفسه، ص ١٣٢.

٢٠. المرجع نفسه، ص ٢١ .

٢١. المرجع نفسه، ص ٢٤ .

٢٢. المرجع نفسه، ص ٣٧ .

٢٣. المرجع نفسه، ص ٤١ .

٢٤. المرجع نفسه، ص ٦٤.

٢٥. المرجع نفسه، ص ٢٩٣ .

مستوى أصحاب الدراسات الوسطى أي تلاميذ ما بعد المدرسة الأساسية وطلبة المرحلة الأولى من التعليم العالي؛ والثالثة يمثلها «المعجم الوجيز»، وهو قاموس مدرسي قد روعي فيه - حسب ما ذكره مصطفى حجازي في مقدمته - «الاقتصار على الألفاظ الكثيرة الدوران بقدر ما يناسب الدراسات الأولى» [٢٦]، كما أنه يلبي حاجة «طلبة المدارس في مرحلة التعليم العام» [٢٧]، والإشارتان في الحقيقة غير متناسبتين لأن «الدراسات الأولى» هي الدراسات التي يمر بها التلميذ في التعليم الابتدائي خاصة، وأما «مرحلة التعليم العام» فتشمل المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية؛ فلنقل إذن إن هذا القاموس - كما سبقت الإشارة إليه - موجه إلى تلاميذ المدرسة الأساسية، أي من سن السادسة تقريبا إلى سن الخامسة عشرة.

ولم يعتمد مؤلفو القاموس على مصدر من المصادر المتعلقة بلغة الطفل أو بالكتب المدرسية، ولم يعتمدوا أي مدونة نصية، بل اقتصروا على المعجم الوسيط فنقلوا منه مادة القاموس نقلا، وقد ذكر ذلك مصطفى حجازي في مقدمته أيضا : «وقد اختارت لجنة «الوجيز» من مادة «الوسيط» ما رأت فيه الوفاء بحاجة الطالب في هذا المستوى من التعليم» [٢٨]. ثم إن مؤلفي القاموس لم يذكروا المعايير التي طبقوها في اختيار المادة المعجمية من المعجم الوسيط والمقاييس التي اعتمدوها في التفريق بين ما يصلح للتدوين في المعجم الوجيز وما لا يصلح من الوحدات المعجمية . ولا شك أن اللجنة قد اجتهدت في استخراج الوجيز من الوسيط، على أن الذي لاحظناه في عملها هو تبعية الوجيز للوسيط تبعية تكاد تكون تامّة حتى أن الكثير من نقائص المعجم الوسيط قد انتقلت إليه. ونريد أن نذكر من مظاهر تلك التبعية ثلاثة :

الأول هو إيراد الغريب من المفردات، فإن في الوجيز مداخل لا تدل على أن اللجنة التي ألفته قد أهملت الغريب المهجور واكتفت في التدوين بالألفاظ الكثيرة الدوران. ولا شك أن الغريب المهجور بالنسبة إلى المعجم الوسيط ليس هو نفسَه الغريب المهجور بالنسبة

٢٦. مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٩ .

٢٧. المرجع نفسه، ص ١٠ .

٢٨. المرجع نفسه،ص ١١ .

إلى الوجيز لأن ما قد يكون مقبولا مأنوسا عند قارئ الوسيط لا يكون بالضرورة مقبولا مأنوسا عند قارئ الوجيز، نظرا إلى الفرق العمري والفرق في مستوى الدراسة بينهما. ولذلك فإن مفردات مثل «الأَبَابَة» وهي «داء يصيب الغريب، وهو شدة حنينه إلى وطنه» [٢٩]، و«أَبَزَ» ومعناه «وثب وقفز في عدوه» [٣٠]، و«أَبَشَ» بمعنى «كَسَبَ» [٣١]، و«الأَثْأَبُ» وهو اسم شجر [٣٢]، و«الإِرْسُ» بمعنى «الأَصْل» [٣٣]، و«أرطَت الإبلُ» بمعنى «اشتكت بطونها من أكل نبات الأَرْطَى» [٣٤]، و«الأَضَاةُ» بمعنى «المستَنْقَعُ» [٣٥] تعدّ كلها بالنسبة إلى الطفل وإلى تلميذ المرحلة الأساسية من التعليم العام من الغريب اللغوي لأنها مما يندر ظهوره في النصوص التي تمر به في حياته الدراسية.

والمظهر الثاني هو إيراد ما يعرف بالتعريف المنطقي للمداخل، وهو تعريف تغلب عليه الموسوعية والمعلومات التي لا تعين التلميذ على الفهم، وجل هذه التعريفات مصاحب لأسماء المواليد وخاصة لأسماء النبات والحيوان، وهي في الحقيقة منقولة بحذافيرها من المعجم الوسيط دون حذف أو تعديل في أغلب الأحيان، ومن أمثلتها من باب الباء تعريفُ «البابونج» بأنه «جنس نباتات عشبية من فصيلة المركّبات، يستعمل في الصباغة أو التداوي» [٣٦]، وتعريفُ «الباشِق» بأنه « نوع من جنس البازي، من فصيلة العقاب النَّسْريّة، وهو من الجوارح، يشبه الصقر، ويتميّز بجسم طويل، وبمنقار قصير بادي التقوّس » [٣٧]، وتعريفُ «البُنْدق» بأنه «جنس من الفصيلة البتوليّة، منه نوع يزرع لثمره، وأنواع تزرع

٢٩. المرجع نفسه، ص ٢ .

٣٠. المرجع نفسه، ص ٣ .

٣١. المرجع نفسه، ص ٣ .

٣٢. المرجع نفسه، ص ٥ .

٣٣. المرجع نفسه، ص١٢ .

٣٤. المرجع نفسه، ص ١٣ .

٣٥. المرجع نفسه، ص ١٩ .

٣٦. المرجع نفسه، ص ٣٣ ، والتعريف بنصه في المعجم الوسيط، ط. ٣، ١٩٨٥، ٣٦/١ .

٣٧. المعجم الوجيز، ص ٥٢ ، والتعريف بنصه في المعجم الوسيط، ٦٠/١ .

في الأحراج، أو تزرع للتزيين» [٣٨]، ويقصدُ بالجنس بالطبع في بداية التعريف «جنس من النبات». وقد كان ينبغي لمؤلفي القاموس أن يعلموا أن الطفل أو التلميذ المستعمل له لم يدرسا علم النبات حتى يعرفا المقصود بـ«فصيلة المركّبات» و«الفصيلة البتولية»، ولم يدرسا علم الحيوان حتى يعرفا «جنس البازي» و«فصيلة العقاب النسرية»، بل لا نعتقد أن القارئ العادي المستعمل للمعجم الوسيط قد بلغ من العلم ما يؤهله لمعرفة هذه المصطلحات، إلاّ إذا كان من المختصين في علم النبات أو في علم الحيوان.

والمظهر الثالث كنا أشرنا إليه في الحديث عن القاموس السابق - بستان الكلمات - وقلنا إنه عام في القواميس العربية الحديثة، وهو عدم تناول كل الوحدات المعجمية المذكورة في متن القاموس في التعريفات بالشرح، فيحتاج القارئ وهو يستعمل قاموسا ما إلى البحث في قاموس آخر لمعرفة ما غمض عنه في القاموس الذي ينظر فيه. ونكتفي للتمثيل بذكر «الفصائل النباتية» التي ذكرت في تعريف النباتات، وقد رأينا منها «فصيلة المركّبات» - وتسمى أيضا «الفصيلة المركّبة» - و«الفصيلة البتولية»، ونضيف إليهما «الفصيلة الخيميّة» [٣٩] و«الفصيلة السذابية» [٤٠] و«الفصيلة القرنيّة» [٤١]. وهذه في الحقيقة وحدات معجمية مخصصة أو هي مصطلحات علمية ذات مفاهيم وليست وحدات معجمية عامة ذات معان معجمية عامة، ولا يدرك مفاهيمها إذن إلا أصحاب الاختصاص في العلم الذي تنتمي إليه، ولا ندري ما حاجة الطفل والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي إليها . وهي لا تنتمي في الحقيقة إلى الرصيد المعجمي الذي يوافق سنه ومستواه التعليمي وينبغي لمؤلفي القواميس المدرسية أن يسعَوْا إلى رصده باعتماد معايير معينة في الاستقراء ، بل تنتمي إلى رصيد معجمي يخترعُ المؤلفُ حاجة المستعمل إليه اختراعا إيمانا منه بضرورة معرفة المتعلم له. وهذا المسعى ناتج عن نوايا المؤلف الحسنة بلا شك، ولكن النوايا الحسنة لا تخدم العلم دائما.

---

٣٨. المعجم الوجيز، ص ٦٣، والتعريف في المعجم الوسيط، ١/ ٧٢ مع اختلاف طفيف في العبارة.

٣٩. المعجم الوجيز، ص ٣٥٠ (في وصف النبات المسمى «شمَر») .

٤٠.المرجع نفسه، ص ٦١٠ (في وصف النبات المسمى «نارنج») .

٤١. المرجع نفسه، ص ٩٤٠ (في وصف النبات المسمى «قتاد») .

٤ - خاتمة:

لقد بدأ مفهوم «المدونة النصية» يظهر في القاموسية العربية ولكن تطبيقه ما زال ضعيفا، لأن أكثر المؤلفين ما زالوا يعتمدون مبدأ «نقل اللاحق عن السابق»؛ وقد بدأ المفهوم في الظهور في القاموسية المدرسية فوضعت أرصدة معجمية للأطفال باعتماد مقاييس إحصائية في الغالب وليس باعتماد ما ينبغي أن ينجز من البحوث الاختبارية حول اكتساب الطفل للثروة المعجمية وتطور ملكة الاكتساب عنده حسب نموه العمري وحسب حاجاته إلى التعبير في وسطه المدرسي وفي المنزل وفي المجتمع؛ وقد أثّرَ ذلك كله في تأليف القواميس للأطفال في اللغة العربية، فوجدت محاولات لكن أكثرها ملخصاتٌ لقواميس كبيرة قد وضعها مؤلفوها قبل أن يضعوا القواميس المدرسية . والسمة الغالبة على القاموس المدرسي العربي ليس تدوين ما يحتاج الطفل إلى استعماله فعلا من الرصيد المعجمي الذي يناسب عمره ومستواه التعليمي بل تدوينُ ما يرى المؤلف أنه ضروري له . والقضية في الحقيقة ليست هينة الحل لأنها لا تعني الأطفال فقط بل تعني الكبار أيضا، وهي في العربية أصعب حلاًّ لأن مؤلفي قواميسنا لا ينطلقون من تصور واضح للمستعمل الذي يؤلف له القاموس.

قضايا للنظر

أ.د. محمد حسن عبد العزيز
أستاذ علم اللغة بكلية دار العلوم جامعة القاهرة وعضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة

القضية الأولى: اكتساب لغة الأم وكيف يمكن الاستفادة منها لغويا:

- لدى جميع أطفال العالم طاقة هائلة على اكتساب لغة المجتمع الذي يُقدَّر لهم أن يعيشوا فيه بمستوياتها القواعدية المتعددة.

فالطفل الذي لم يتجاوز الرابعة من عمره يتمكن من إتقان لغة مجتمعه إتقانا كاملا قبل أن يتعلم - مثلا - أن يجمع ثلاثة إلى أربعة، ويبلغ حد البراعة في تأليف الجمل بمختلف أنواعها.

إن اكتساب اللغة عملية تختلف تماما عن تعلم الحساب أو القراءة أو الكتابة. الاكتساب عملية فطرية غير مشروطة يمارسها المتعلم في سياق محدد سلفا، وبطريقة منهجية مقصودة، ولهذا يؤكد اللغويون أنها عملية نمو لا تعليم.

- يكتسب الطفل العربي في سن الرابعة لهجة محلية (لغة الأم) التي تختلف من قطر إلى قطر، وتنمو هذه اللهجة نموا مطردا حتى يبلغ السادسة أو قريبا منها، ثم يلتحق بالمدرسة الابتدائية ليتعلم اللغة العربية الفصحى التي تختلف كثيرا في بنائها وفي وظيفتها عن اللهجة التي تجري على لسانه، ويبذل المعلمون جهودا كبيرة في تعليم هذه اللغة قراءة وكتابة، ويبذل التلاميذ جهودا عظيمة في محاولة إتقانها، ولم تجد هذه اللغة برغم كل ذلك سبيلها إلى ألسنتهم وأقلامهم بطريقة فعالة.

- من المشاهد المعروفة أن بعض الأطفال الذين يعيشون في بيئات تستخدم لغتين يمكنهم وبسهولة ظاهرة اكتساب اللغتين، وكذلك الأمر إذا وُلد الطفل لأبوين مختلفي اللغة، وكذلك أيضا الحال في المدارس التي تعلم بلغة أجنبية.

إن تعلم لغة أجنبية ضرورة في عالمنا المعاصر الذي تفجرت فيه المعارف، وأصبحت أدوات الاتصال الحديثة في ميسور الناس جميعا، وأصبح تعليم هذه اللغة في مدارسنا ضرورة قومية لإعداد مواطنين قادرين على المشاركة في حياة إنسانية واسعة المجال.

فهل يمكن أن نستغل طاقة الطفل العربي في اكتساب لغة أجنبية، وما السن المناسبة لذلك، وما الأساليب التي تعين على تحقيق هذا الهدف بحيث لا تجور هذه اللغة على لغته القومية؟.

القضية الثانية: حاجة الطفل العربي إلى معجم لكل مرحلة من مراحل نموه اللغوي:

المعجم نافذة يطل منها من يستعمله على العالم بكل ما يتضمنه من أشياء، وعلى ما يدور في العقل من تصورات، وعلى ما في النفس من مشاعر. المعجم مفتاح العلوم والفنون والصناعات، يشرح ألفاظها ويحدد مفاهيمها بدقة ووضوح. المعجم مستشار يقضي فيما تستشيره فيه بالحكم الصائب والجواب الكافي، وهو معك أينما تكون ووقتما تحب.

وبكل أسف ليس لدى الطفل العربي - ولا سيما في المرحلة السنية من الرابعة إلى الثانية عشرة - معجم خاص به، مناسب لإدراكه، يكون أداة ميسورة للمعرفة، محبِّبة للاطلاع، باعثة على البحث، موطِّئة لاستعمال المعجم بمختلف أنواعه في المراحل السنية التالية.

ولعل من أهم معاجم هذه المرحلة (المعجم الموضوعي المصور) وهو معجم للمعاني أو الموضوعات يتفرع إلى أبواب أو حقول دلالية، ويلجأ إليه المستعمل حين يريد معرفة اللفظ الذي يشير إلى شيء من الأشياء أو معنى من المعاني يمكن تمثيله، وهو معجم مصور لأنه يفسر المدلول بالصورة فحسب، وقد يكون أحادي اللغة أو ثنائيها.

وقد نهض مجمع اللغة العربية بصناعة معجم مصور للطفل العربي في المرحلة السنية من الثامنة إلى الثانية عشرة، وهو الآن في طور الإعداد للنشر، وفي ذلك (أي في المراحل الأخرى) فليتنافس المتنافسون.

القضية الثالثة : تعليم العربية بين استظهار القواعد واكتساب المهارات.

إن مرحلة التعليم الابتدائي أو الأساسي هي – في تقديري – أهم مراحل تعليم العربية؛ لأنها المرحلة التي ينبغي أن يمتلك فيها الطفل أداة فعالة للتفكير والتعبير، والاتصال بالآخرين للتفاهم وتحقيق المطالب.

وفي أغلب الأحوال لا يتوافر لكثير من الأطفال الفرص التعليمية التي تقدرهم على استعمال هذه الأداة. وبفوات هذه المرحلة لن يتمكن الطفل من تصحيح هذا الوضع المزري في المراحل التعليمية التالية.

ومن هنا يجيء دور العملية التعليمية لتلافي هذا القصور، بحيث تهدف إلى إكساب الطفل مهارات التعبير باللغة لا معرفة قواعدها فحسب: يسمع فيفهم، ويتكلم فيحسن، ويكتب فتصح كتابته، ويقرأ قراءة صحيحة.

إن اكتساب هذه المهارات ينبغي أن يكون همَّ معلمي العربية ومخططي مناهجها. وأدعو في هذه الورقة الموجزة إلى حلول غير تقليدية لخلق هذه المهارات وتنميتها. واللغة تؤخذ سماعا، ومن ثم فلا بد أن يسمع الطفل قدرا كبيرا من النصوص الفصيحة البليغة التي يسهل عليه تمثلها وترددادها من القرآن الكريم والشعر العربي والأناشيد والأغاني والأعمال الدرامية الناطقة بالعربية.

لغة الطفل العربي
(عندما تكون لغة التعليم لغة أجنبية)

د. وفاء بنت إبراهيم السبيل
الأستاذ المساعد في قسم الأدب/كلية اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

مدخل:

عندما نتحدث عن لغة الطفل العربي فإننا نقصد الطفل منذ ولادته حتى سن الثامنة عشرة[١]، وهو الطفل المواطن في إحدى الدول العربية. وعناية أي أمة بلغتها تبدأ مبكراً من خلال عنايتها بلغة أطفالها؛ فإذا أحب الأطفال لغتهم وشعروا بالانتماء إليها تأسس جانب مهم في هويتهم. لذا فإن كثيراً من الدول تولي عناية فائقة بلغة أطفالها عبر وسائل مختلفة أهمها العناية بالتعليم وبثقافة الطفل. وأمتنا العربية المسلمة تعرضت لغتها لهجمات شرسة من الخارج والداخل، منذ بدايات النهضة الحديثة. واللغة العربية اليوم تواجه خطراً أكبر من أبنائها الذين استبدلوا غيرها بها، أو أسهموا في إضعافها. وهذه الورقة الموجزة تسعى إلى إلقاء الضوء على أهم المخاطر التي تواجه لغة الطفل العربي.

المنظومة اللغوية للطفل العربي الخليجي في التعليم:

نقصد بالمنظومة اللغوية اللغات التي يتعلمها الطفل العربي أو يحتك بها، أي اللغة الأولى[٢] واللغة الثانية[٣] واللغات الأجنبية[٤]. وتتأثر كل لغة منها باللغات الأخرى لا من

---

١. طبقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل ١٩٩٨م.

٢. اللغة العربية.

٣. يقصد بها اللغة الوطنية الثانية غير العربية كالكردية والأمازيغية ولاتوجد في دول الخليج لغة ثانية.

٤. اللغات التي يتعلمها الطفل في المدرسة كالإنجليزية والفرنسية.

حيث عدد الساعات المخصصة لكل لغة في المنهج المدرسي بل من حيث التداخل بين هذه اللغات[٥]. وتواجه لغة الطفل العربي عددا من التحديات أهمها:

١. الازدواجية اللغوية[٦]: ويقصد بها وجود مستويين للغة الواحدة: اللغة الفصيحة وهي اللغة الرسمية واللغة العامية أو اللهجة الدارجة التي تستعمل في الحياة اليومية[٧].

٢. اللغات الأجنبية: التوسع في استعمال اللغة الأجنبية في التعليم؛ لا في التعليم الجامعي فحسب، وإنما في كل مراحل التعليم حتى في رياض الأطفال. والإذن للمدارس الأهلية بأن تعلم باللغة الأجنبية فقط.

وليس الخطر من العامية لأنها لا تشكل لغة ثانية، وإنما هي مستوى للغة واحدة وتشترك معها في نظامها الصوتي والصرفي والنحوي. فهي كما يرى جميع اللغويين العرب ليست لغة مستقلة عن العربية الفصحى وإنما هي لهجات جغرافية أو اجتماعية أصابها شيء من التحريف[٨]. كما أن لغة العلم والفكر هي اللغة الفصحى وهي لغة التواصل بين أبناء الشعوب الناطقة بالعربية. ولكن الخطر كل الخطر من لغة أخرى تزاحم اللغة الأم.

تعليم اللغات الأجنبية

مع النظام العالمي الجديد الذي أصبح كالقرية الكونية الصغيرة، ومع الهيمنة الأمريكية على العالم سياسياً واقتصادياً وعسكرياً، ومع التكتلات العالمية (كالاتحاد الأوروبي) تعاظم دور اللغة الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية التي هي لغة أمريكا ولغة الشبكة العنكبوتية. ونتيجة لذلك اتجهت كثير من الدول – يهمنا العربية منها– إلى تعليم اللغة الأجنبية في مراحل التعليم الابتدائي[٩].

---

٥. لغة الطفل العربي: علي القاسمي (بيروت: مكتبة لبنان، ط١، ٢٠٠٩م) ص٤٨.

٦. تسمى أحيانا الثنائية اللغوية.

٧. لغة الطفل العربي: ص١٨.

٨. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا. العياشي العربي ص٢٨.

٩. لغة الطفل العربي:ص٥٧.

ومع تراجع التعليم العام وتدني مستواه التربوي وتأثيره العلمي ، بدأ التعليم الخاص – ولاسيما التعليم في المدارس الأجنبية – يظهر في الساحة التعليمية. ويتجه هذا التعليم إلى تبنّي مختلف معالم الجدة في عالم التربية، وتمثل مختلف المعطيات العلمية للنظريات التربوية الحديثة، ويقدم إمكانات تربوية كبيرة لإعداد الأطفال في عالم المستقبل بما يقتضيه هذا المستقبل من قدرة على المشاركة والإبداع والنجاح والعمل(١٠).

وتذكر الدراسات أن هناك مجموعة من العوامل التي دعت إلى الانتساب إلى المدارس الأجنبية، منها تمكين الأطفال من إتقان اللغة الانجليزية، وقدرة هذه المدارس على تنمية قدرات الأطفال ومواهبهم، ولأن هذه المدارس تتبنى أساليب متقدمة في تعليم الأطفال، ولانخفاض مستوى التعليم الحكومي (١١).

ومن المعلوم أن مناهج هذه المدارس هي المناهج في البلدان الأصلية لها؛ فالمدارس الأمريكية والفرنسية والبريطانية تعتمد المناهج السائدة في أمريكا وفرنسا وبريطانيا. ومن الطبيعي أن تكون هذه المناهج في كثير من جوانبها مفارقة للقيم التقليدية وللقيم الإسلامية أيضا لأنها مستوحاة من مناهج تربوية أجنبية بالدرجة الأولى. كما توجد التزامات تربوية على هذه المدارس، حيث يتوجب عليها أن تدرس للطلاب العرب مواد أساسية مثل التربية الوطنية والإسلامية واللغة العربية (١٢)، ولكن غالبا ما تكون مجموعة في مقرر واحد بعدد ساعات محدودة.

لماذا نتعلم اللغات الأجنبية؟

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أهمية تعلم اللغة الأجنبية في سن مبكرة (١٣)، وأثره الإيجابي على شخصية الفرد، وتعزيز ثقته بنفسه، وانفتاحه على الثقافات العالمية،

---

١٠. المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية: علي أسعد وطفة، فرح المطوع. مجلة رسالة الخليج العربي العدد ١٠٩.

١١. المرجع السابق.

١٢. المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية.

١٣. السنوات العشر الأولى.

وتطوير قدراته التواصلية والتنافسية. وأكدت تلك الدراسات على أن الطفل الصغير يمتلك قدرات استثنائية تمكنه من اكتساب لغته الأم ولغة أخرى في فترة وجيزة وهي قدرة لا يملكها الكبار بالدرجة نفسها [١٤].

وتعلم لغة أجنبية لا يتعارض مع العناية باللغة الأم والحفاظ عليها بشرط أن لا تكون اللغة الأجنبية هي لغة المواد الدراسية. ولكن شاع في السنوات الأخيرة زيادة عدد المدارس الأجنبية(العالمية) في دول الخليج وفي المملكة العربية السعودية [١٥]، وأصبح بإمكان الطفل العربي الالتحاق بها. وتطبق هذه المدارس المناهج الأجنبية المتبعة في دولها، وتعلم العربية بوصفها لغة أجنبية في ساعات دراسية قليلة خلال الأسبوع. ولا يتعلم في هذه المدارس الطلاب الأجانب فحسب، بل يسمح للعرب الالتحاق بها. وغالباً ما يكون هؤلاء الطلاب من أبناء النخب الاقتصادية والسياسية ممن سيتقلدون مراكز قيادية في المستقبل.

كما تنافست المدارس الأهلية الخاصة على تقديم مسار ثانٍ للدراسة باللغة الأجنبية، بحيث تكون هي اللغة الأساس للعلوم والمعارف، وتقتصر اللغة العربية على مادة الدين واللغة العربية محصورة في ساعات أسبوعية محدودة .

مخاطر التعليم في المدارس الأجنبية:

عندما يتعلم الطفل العربي في المدارس الأجنبية أو في المدارس التي تعتمد اللغة الأجنبية في تدريس مناهجها الأساسية، فإنه يتعرض لعدد من المخاطر سواء على المدى البعيد أو القريب. ومن هذه المخاطر:

- ضياع اللغة الأم التي تشكل جزءاً من هوية الطفل العربي، ومن ثم يضعف الانتماء لهذه اللغة وثقافتها.
- اللغة الأم تقوم بوظيفة مهمة تربط بين أبنائها وماضيهم وحاضرهم و مستقبلهم،

---

١٤. انظر لغة الطفل العربي:ص٤٧-٧٨.

١٥. يبلغ عدد المدارس الأجنبية في المملكة ١٧٠ مدرسة ٤٠ منها في الرياض. الشرق الأوسط، العدد٩٨٩٨.

فإذا ضعفت أو ضاعت انقطعت العلاقة بالماضي والحاضر والمستقبل. واللغة العربية أساس الوحدة بين أبناء الوطن العربي والتفريط فيها سيحدث ضررا على وحدة الأمة.

- عندما تكون لغة العولمة(الإنجليزية) هي لغة الطفل التي يتعلم بها في المدرسة فإن الطفل تلقائيا سيتبنى القيم والممارسات الغربية بمصطلحاتها الأصلية ومفاهيمها الأمريكية والإنجليزية. يصحب ذلك إعادة تشكيل تصوراته الخاصة بالقيم الثقافية والممارسات الاجتماعية والمعتقدات لتكون أكثر ارتباطا بتراث اللغة التي تعلم بها(التراث الغربي-المسيحي-العلماني)[١٦].
- عندما تهمش اللغة الوطنية أو تضعف فإن في ذلك إضعافاً لكيان الأمة ووجودها السياسي. لأنها لن تكون مستقلة ما لم تستقل بلغتها وثقافتها.
- ترك اللغة الأم والتعلم بلغة أخرى يخلق لدى الطفل شعورا بالنقص واحتقار الذات، لأنه سيشعر أن لغته الأم غير مؤهلة لتوصيل العلم والمعرفة ومن ثم فإن ثقافته أيضا لا تتساوى مع الثقافة الأجنبية التي تستعمل لغتها في التعليم [١٧].
- خلق طبقة من أحادي اللغة على المدى البعيد، والتي تستغل تفوقها في استخدام اللغة العالمية [١٨].
- ظهور ما يسمى بالكسل اللغوي الذي يمنع من تطوير اللغة الأم [١٩].

---

١٦. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا:ص:١٠٢.

١٧. لغة الطفل العربي ص١٠٦.

١٨. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا.ص: ١٠١.

١٩. المرجع السابق ص ١٠١.

الدور المطلوب للحفاظ على لغة الطفل العربي

اللغة العربية هي إحدى اللغات العالمية المهمة، فهي لغة القرآن الكتاب المقدس الذي يؤمن به أكثر من مليار ونصف مليار مسلم. وهي اللغة التي يتحدث بها شعوب اثنتين وعشرين دولة عربية تشغل موقعاً مهما في خريطة العالم. ولكي تتبوأ اللغة العربية مكانتها ولكي تتمكن من الاضطلاع بدورها لابد من :

لابد من سياسة لغوية تعزز استعمال العربية الفصحى في جميع مرافق الحياة خاصة في التعليم والإعلام.

لابد من سياسة تعليمية تمنع تعليم أبناء العرب باللغات الأجنبية، وضرورة التعليم باللغة العربية في كل المواد[٢٠]، وهذا لا يتعارض مع تعلم اللغات الأجنبية.

تنمية اللغة في مرحلة الطفولة هي الأساس لأن الطفولة هي المرحلة الأمثل لتنمية قدرات المرء اللغوية. وهذه المسؤولية تقع على عاتق جميع مؤسسات المجتمع، كلٌّ في مجاله.

توعية الأسرة بأهمية الحفاظ على اللغة الأم ونقل الوعي بأهميتها من مستوى النخبة إلى مستوى العامة بالتنسيق مع وسائل الإعلام [٢١].

التعاون بين اللغويين والتقنيين لتطوير التعليم الإليكتروني باللغة العربية واستغلال تقنية المعلومات والاتصالات في الترويج للغة العربية [٢٢].

---

٢٠. ثبت «بأن تدريس العلوم باللغات الوطنية أحد أهم أسباب نجاح التجارب التنموية الآسيوية مثل اليابان» انظر التنمية الثقافية للطفل العربي، عبدالله أبوهيف.ص ٢٣٦ (دمشق: اتحاد الكتاب العرب،٢٠٠١م).

٢١. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا،ص: ١٢٢.

٢٢. لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا: ص: ١١٦-١١٧.

خاتمة:

إن اللغة العربية أحد المكونات الأساسية لهوية الطفل العربي، والحفاظ عليها هو حفاظ على الهوية العربية، لذا لابد من أخذ قضاياها والتحديات التي تواجهها على محمل الجد. وقد حاولت هذه الورقة على عجالة تحديد أهم التحديات التي تواجه لغة الطفل العربي في المرحلة الحالية، وأهمها خطر تحويل لغة التعليم العام إلى اللغة الأجنبية. ومن ثم دعت الورقة إلى المبادرة للنظر في هذا التحدي، ودراسته دراسة علمية يمكن أن تنبثق منها رؤى وأفكار تقدم إلى أصحاب القرار لسن سياسات عامة تجاهها.

المراجع:

- التنمية الثقافية للطفل العربي، عبدالله أبوهيف (دمشق: اتحاد الكتاب العرب،٢٠٠١م).
- لغة الطفل العربي: علي القاسمي(بيروت: مكتبة لبنان، ط١، ٢٠٠٩م)
- لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة: الجزائر أنموذجا. العياشي العربي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، الجزائر ٢٠١٢هـ.
- المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية علي أسعد وطفة. فرح المطوع مجلة رسالة الخليج العربي العدد (١٠٩)


ندوة تجارب تعليم اللغة العربية
خارج البلدان العربية

أغراض تعلّم اللغة العربية لدى الباكستانيين (طبقات مهنية نموذجاً)

الدكتور إنعام الحق غازي
أستاذ مساعد
مسؤول قسم الترجمة والترجمة الفورية بكلية اللغة العربية
الجامعة الإسلامية العالمية إسلام آباد

الخلاصة:

تحظى اللغة العربية في باكستان بمكانة خاصة متميّزة لأسباب يرجع بعضها إلى تأسيس الدولة وكون اللغة العربية لغة القرآن الكريم والإسلام وبعضها الآخر له صلة بعوامل اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة. تتنوّع أغراض تعلّم اللغة العربية لدى الباكستانيين بتنوّع العوامل مثل الدين والسنّ و الانتماء إلى طبقات اجتماعيّة أو سياسيّة أو مهنيّة معيّنة وما شابه ذلك. تهدف هذه الورقة البحثيّة إلى دراسة الأغراض الّتي تحفّز أعضاء طبقات مهنيّة على تعلّم اللغة العربية. ويقوم كيان الورقة على جمع المعطيات -ودراستها وتحليلها- من الدارسين الّذين يتعلّمون اللغة العربية في الكورسات القصيرة الّتي تقدّمها الجامعة الإسلاميّة العالميّة إسلام آباد باكستان. و يرجى أن تحقّق هذه المداخلة أهدافاً عمليّة تربويّة فضلاً عن تحقيق أهداف علميّة نظريّة؛ ومن الأهداف العمليّة المرجوّة لهذه الدراسة استكشاف الأغراض العامة والأغراض الخاصة الدقيقة لتعلّم اللغة العربية لدى أعضاء طبقات مهنيّة في باكستان والتقييم العلمي للمقرّرات المدروسة لهذه الطبقات بالإضافة إلى الاسترشاد العلمي في وضع المناهج الأنسب لهم وذاك في ضوء مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها.

أهميّة اللغة العربية على مستوى العالم وفي باكستان:

تكمن أهمية اللغة العربية – على مستوى العالم – في عدد كبير من الجوانب مثل النواحي الدينية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية واللغوية وما يتفرع عن كل ناحية منها من أمور متعددة: فهي أكثر لغات الفصيلة السامية الحية من حيث عدد المتكلمين، وهي من إحدى أكثر اللغات الإنسانية انتشاراً في العالم بحيث تستخدم هذه اللغة في اثنين وعشرين دولة عربية كما أنها إحدى اللغات الرسمية الست في الأمم المتحدة وفي المنظمات والهيئات الدولية العديدة – وفوق كل ذلك نزل القرآن الكريم بالعربية وهو كتاب الله العزيز الذي أحياها وضمن بقاءها ونشرها في كل مكان وصلت إليه ثمار الحضارة الإسلامية العربية.

وتعد المنطقة التي تقع فيها جهورية باكستان الإسلامية من المناطق الجغرافية التي بدأت تتعامل وتتفاعل بحيوية مع لغة القرآن الكريم في زمن مبكر؛ فقد توجه المسلمون العرب بإرسال بعثات دراسية إلى منطقة السند في عصر عمر بن الخطاب رضي الله عنه بحيث اهتم عثمان بن أبي العاص الثقفي والي البحرين آنذاك، وأخوه الحكم بإرسال بعثتين إلى منطقتين مختلفتين من السند دون إذن أمير المؤمنين. ويخبرنا البلاذري بأنّه عندما علم عمر بن الخطاب رضي الله بهذه المغامرات طلب عثمان الثقفي وقال له: «يا أخا ثقيف حملت دودا على عود وإني أحلف بالله لو أصيبوا لأخذت من قومك مثلهم» (البلاذري، فتوح البلدان ص: ١٥)، ثم أرسل عبد الله بن عامر، والي العراق وفدًا – وكانت مهمته استكشاف الأحوال – بأمر الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله إلى الهند. وعند رجوعه وصف الهند أمام الخليفة قائلا: «ماؤها وشل، وثمرها قلّ، ولصها بطل، إن قلّ الجيش ضاعوا وإن كثر جاعوا»، فقال له عثمان –رضي الله عنه– : «أخابر أم ساجع؟» قال: «بل خابر» البلاذري، فتوح البلدان ص: ١٥. ومن المؤكد أن هذه المحاولات مهدّت السبل الأولى للعرب عندما فتحوا السند في أواخر القرن الأوّل الهجري وأسسوا دويلة عربية بها عُرفت «بالمنصورة» في التاريخ الإسلامي. فالذي أريد أن أشير إليه هنا هو أن العربية لها صلات وثيقة بهذه المنطقة منذ عصور قديمة. وبعد انتشار الإسلام ولغته وحضارته خلال القرون التالية ظهر الاهتمام بها بطريقة منظمة،

فقد أنشئت المدارس والمعاهد التعليمية والدينية التي تهتم بتعليم اللغة العربية لأغراض وأهداف يدور معظمها حول الدين وعلومه والشريعة وفروعها. وبعد تأسيس باكستان في عام ١٩٤٧م انضمت إلى تعلم اللغة العربية وتعليمها فيها أهداف أخرى فوق الأهداف السامية هذه؛ فظهرت حاجات دبلوماسية سياسية وأخرى اقتصادية ثقافية تدفع عددا من الناس إلى تعلّمها والاهتمام بإنشاء مؤسّسات ومعاهد لتعليمها.

الدراسة: خطوات وإجراءات:

واضح من عنوان البحث أنه يركّز على استكشاف الأغراض والأهداف العامة والخاصة الدقيقة التي تحفز الباكستانيين على تعلم اللغة العربية، وقد اختيرت فيه طبقات مهنية بوصفها نموذجا يسلّط الضوء على مكانة العربية عند المثقفين الباكستانيين عموماً و عند المهنيين منهم خصوصاً، فرغم أنهم ناجحون في مهنهم المختلفة، توجد لديهم رغبة فائقة لتعلم العربية، فما أسبابها وما أغراضها؟

وقد اختير منهج الدراسة الميدانية مع خطوات وإجراءات أخرى:

- اختيار الجامعة الإسلامية العالمية إسلام آباد وكورساتها القصيرة وذلك لأن الجامعة تحظى بمكانة عالية في تعليم اللغة العربية وعلومها والشريعة وفروعها من ناحية، ووجود طلبة منتمين إلى طبقات مهنية في هذه الكورسات من ناحية أخرى.
- اختيار عدد من طلبة الكورسات القصيرة (الذكور والإناث) المهنيين ومتعلمي اللغة العربية في مستويات مختلفة.
- تصميم استبانة تحتوي على أسئلة تساعد على استيضاح الآراء.
- توزيع هذه الاستبانة على الطلبة داخل الفصول وطلب ملئِها منهم في الوقت نفسه. فقد وفّر لهم نصف ساعة من الوقت فقط لملء هذه الاستبانة.
- جمع المعطيات وترتيبها وفق تصنيف معيّن يقوم أساسا على استخراج الأغراض والغايات لتعلّم العربية وهو هدف الدراسة.
- تحليل النتائج وتقديمها بطريقة تلائم هدف الدراسة.

وقد رأيت توزيع كل ذلك وعرضه تحت العناوين الآتية:

أ. الإطار المنهجيّ للدّراسة، وقد وفّرت المعلومات اللازمة عن الجامعة الإسلامية العالمية والكورسات القصيرة، والطبقات المهنية، والقصد بالعربية، والمراد بالأغراض، والإلمام الضروري بالاستبانة، كما أنّني ألحقت ترجمتها العربية في نهاية البحث.

ب. النتائج واكتفيت في معظم الأحوال بعرض الإحصاءات ومحاولة تفسير بعضها بعبارات سريعة.

ج. التوصيات: أعددت التوصيات في ضوء ما تقدّمه لنا هذه الدراسة وفي ضوء خبرتي في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المواقف والمستويات المتعددة.

الإطار المنهجيّ للدّراسة:

١. الجامعة الإسلامية العالميّة بإسلام آباد باكستان واهتماماتها بالعربية:

أُسست الجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد باكستان في اليوم الأول من القرن الخامس عشر الهجري (نوفمبر ١١، ١٩٨٠م) وتوجد فيها الآن تسع كليات مع أكثر من أربعين قسما في المجالات العلمية التكنولوجية والاجتماعية والبشرية واللغات ويصل عدد طلابها إلى خمسة وعشرين ألف طالب وطالبة. وقد أنشئت الكليات الثلاث العربية وأصول الدين والشريعة في المراحل الأولى من تأسيس الجامعة. و تهتم هذه الكليات بالعربية مباشرة بحيث تُدرس اللغة العربية وعلومها وآدابها وتدريس علوم الشريعة بأنواعها والعلوم الإسلامية الأخرى ويكون التدريس في هذه المجالات باللغة العربية، وفوق ذلك تُدرَّس مقررات اللغة العربية في الكليات الأخرى بمجموع ساعات هو (٩٢ ساعة معتمدة) وذلك من خلال مقررين من متطلبات الجامعة.

وتتكون كلية اللغة العربية من خمسة أقسام ووحدات وهي قسم الأدبيات وقسم اللغويات وقسم الترجمة والترجمة الفورية (العربية - الإنجليزية) ووحدة تعليم اللغة

العربية ومركز اللغة العربية. ويعرض القسمان الأدبيات واللغويات البرامج التعليمية من البكالوريوس إلى مرحلة الدكتوراه، كما أن قسم الترجمة والترجمة الفورية يقدّم برنامجا- في مجال الترجمة- مدته أربع سنوات في مستوى البكالوريوس، بينما تقوم وحدة تعليم اللغة العربية بتدريس مهارات اللغة العربية في جميع كليات الجامعة. وأما مركز اللغة العربية فهو الذي يخدم عامة الباكستانيين في نشر العربية وذلك من خلال كورساته القصيرة في المساء والتي دُرست أغراضه هنا (موضوع هذه الورقة) معتمدة على طلابها.

٢. الكورسات القصيرة:

ثمّة ثلاثة مستويات لهذه الكورسات، أي مستوى الشهادة ومستوى الدبلوم ومستوى الدبلوم العالي. تُخصّص ثلاثة شهور لكلّ مستوى بحيث تُدرس ٩٦ ساعةً داخل غرفة الفصل. وثمان ساعات موزّعة على ثلاثة أيام في أسبوع. ويكون التدريس خلال الفترة المسائية. وهناك خيار آخر بنفس عدد الساعات والمستويات ولكن المدّة تصبح ستة شهور لأن التدريس يوجد في يوم الأحد فقط (الإجازة الأسبوعية) لمدة أربع ساعات في أسبوع، فالطلبة يحضرون مرة واحدة في أسبوع ولكنّهم يكملون الساعات المطلوبة (٩٦ ساعة) في ستة شهور ويحصلون على شهادات المستويات الثلاثة المذكورة آنفا.

والجدير بالذكر أن التدريس يكون من خلال المهارات اللغوية مع التركيز على تعليم قواعد اللغة العربية، وقد أعدّ المركز كتابًا في كل مهارة من المهارات المدرّسة، وذلك باختيار المواد التدريسية والدروس وجمعها وترتيبها وما إلى ذلك من كتب تعليم العربية للناطقين بها لكل مستوى. وأمّا الكتب الّتي تمّ الاختيار والجمع منها في معظم الأحوال فهي « العربية للناشئين» و « العربية بين يديك» و « الكتاب الأساسي»(انظر المراجع للمعلومات العامة عن هذه الكتب). والجدير بالذكر هنا أنّ الطلبة يدفعون الرسوم الدراسية في هذه الكورسات؛ فالرسوم لكل مستوى و كورس=/ ٩٠٠٠ روبيّة و قد وضعت هذه الرسوم حتى تسير الكورسات على أساس التمويل الذاتي.

٣. الطبقات المهنيّة:

يلاحظ أن معظم الراغبين والملتحقين بهذه الكورسات يأتون من القطاع الحكومي أو العام والقطاع الأهلي ولديهم مؤهلات ومهارات وخبرات في مهنهم. فهناك أطباء ومهندسون وموظفون صغار وكبار في الوزارات الحكومية والشركات الأهلية كما أنّه يوجد هناك عدد من التجّار – وإن قلّ – ورجال الأعمال أيضاً.

٤. القصد بالعربية:

ويقصد بالعربية في هذه الدراسة مستويان فقط من المستويات الخمسة المعاصرة التي سجّل وجودها وتوافرها الدكتور السعيد محمد بدوي في مصر وهما: فصحى التراث وفصحى العصر، فلا تدخل فيها عامية المثقفين وعامية المتنورين وعامية الأميين (بدوي، محمد سعيد ص ص: ٩٠-٩٣، ١٩٧٣م). والسبب في هذا التحديد هو أن المعاهد والمدارس والمؤسسات التعليمية والجامعات بباكستان لا تهتم مطلقا بتعلم وتعليم اللهجات العربية المحلية والمستويات الثلاثة الأخيرة رغم أنّ عددا هائلا من الباكستانيين العاملين في البلاد العربية يتعاملون بالبيئة اللغوية هناك، وبالتالي يكونون في حاجة لتعلّم اللهجات العربية المحلّية أيضا، ويلحظ أنهم بحكم الاحتكاك الفعّال يتمكّنون من التحدث باللهجات العربية الشائعة في البلدان التي يقيمون فيها لأغراض التكسّب.

٥. المراد بالأغراض:

والمراد بالأغراض الأهداف العامة والخاصة التي تسعى إلى تعليم اللغة أو تعلّمها. ويمكن أن ينظر إليها بالاستعانة إلى أكثر من تصنيف للأغراض والأهداف والغايات.

فالكفاية اللغوية هدف من أهداف تعليم اللغة وتعلّمها وهي عبارة عن سيطرة المتعلّم على النظام الصوتي للّغة تمييزا وإنتاجا ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا والإلمام اللائق بثروة اللّغة اللّفظية للفهم والاتصال. ومن أغراض تعلّم اللغة وأهدافه الكفاية الاتصالية، ويقصد بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنّه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في

يسر. والكفاية الثقافية هدف عال آخر لتعليم اللغة وتعلّمها، ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة من عناصر وركائز ثقافية تعبّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

ومن الممكن أن تنقسم هذه الأغراض بطريقة أخرى: فهناك أغراض دينية أي تعلّم اللغة العربية بغرض التمكّن من قراءة القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى وفهمهما، وأغراض مهنية تهدف إلى تعلّم العربية باعتبارها أداة للتواصل الشفوي/ والكتابي في مجالات محدودة مثل الإدارة والتجارة والسياحة وما شابه ذلك وأغراض علمية تخص الطلاب المعنيين بتعلّم العربية باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي في موضوع بحثي معيّن وثمة أغراض ثقافية وهي تشبه ما ذكرناه آنفا من الكفاية الثقافية أي تعلم العربية للاطلاع على مظاهر الثقافة العربية وحضارتها.

ولا يمنعنا –ولاسيما ونحن ندرس الطبقات المهنية بباكستان– أن نقسم الأغراض من خلال المهارات اللغوية: فمهارة القراءة تكون غرضا من أغراض المتعلّم كما أن مهارتي الاستماع والتكلم يكونان هدفا للمتعلم ومهارة الكتابة تكون غاية نهائية أو من إحدى الغايات لتعلم العربية لدى بعض الناس.

٦. الاستبانة:

جُمعت المعطيات من طلبة هذه الكورسات القصيرة عن طريق الاستبانة (بالأردية) المصمّمة لهذا الموضوع. وقد اشتملت هذه الاستمارة على ٢٢ نكتة (معطيات و أسئلة) تحتوي على جوانب متعددة للموضوع المدروس وتتراوح بين معلومات اجتماعية لغوية مهنية أساسية وأسئلة «مع خيارات» وأخرى بلا خيارات تتطلّب إبداء الآراء كتابة. وقد رُكز الاهتمام في هذه الدراسة على تلك المعلومات الأساسية التي تسلّط ضوءا مّا على ناحية أو أكثر من نواحي أهداف هذا البحث مثل السنّ ولغة الأم والمستوى التعليمي للطالب/للطالبة وأبيهما وما شابه ذلك. وأما الأسئلة التي توفّر خيارات فقد صنعت بأسلوب يستكشف الأغراض والغايات التي يجعلها هؤلاء الطلبة نصب أعينهم في دراسة الكورسات القصيرة هذه خصوصاً وفي تعلم العربية على وجه العموم مثل: ما سبب رغبتك

ـ في تعلم العربية؟ (والخيارات هي: شخصية بارزة/سمعة اللغة العربية/جمال الأصوات والحروف العربية/سبب آخر) ولماذا تتعلم العربية؟ (والخيارات: لأنها تفيد في وظيفتي الحالية/لأنها مفيدة في تجارتي/للحصول على العمل في البلاد العربية/للرغبة الذاتية فقط/سبب آخر)، ومثل الأسئلة: إلى أيّ مستوى تود أن تتعلم العربية؟ (والخيارات: فهم القرآن والحديث/التحدث بالعربية في مواقف اجتماعية بسيطة/لإجادة لغة الكلام/سبب آخر) ومثل: إذا كان فهم القرآن والحديث هدفك في تعلّم العربية، فهل ترغب في موضوع معيّن فيهما؟ (والخيارات: التوحيد/الأخلاق/أحكام الشريعة/العلوم الطبيعية/العلوم الطبّية/ موضوع آخر/معلومات أخرى) وما رأيك: أيّة مهارة من المهارات التالية تحقق غرضك في تعلّم العربية؟ (والخيارات: فهم النصوص المكتوبة بنفسي مثل القرآن الكريم والكتب الدينية الأخرى/استيعاب القواعد اللغوية للنصوص المقروءة/فهم ما يُتكلّم به بالعربية واستيعابه /الإجادة في التحدث بالعربية/إتقان الكتابة بالعربية/جميع هذه المهارات) وهكذا إلى آخر الأسئلة التي توفر خيارات أيضا.

تدور الأسئلة التي تستوضح الآراء بالتعبير التحريري (وعددها ثلاثة فقط) حول جوانب يمكن أن تنمّ عن الأغراض والأهداف أيضاً مثل: ماذا يجب أن يكون متوافرا لك من التسهيلات – في رأيك – حتى تتمكن من تعلّم العربية بأفضل طريقة، واكتب عبارات أخرى ترى أنها لم تدخل في هذه الاستبانة وهي تعبّر عن رغبتك في تعلّم العربية.

وقد وزعت هذه الاستبانات على أكثر من مائة طالب و طالبة للنوعين من الكورسات أي الكورسات القصيرة التي يتم تدريسها لثلاثة أيام (٨ ساعات) في أسبوع وينتهي كل كورس في ثلاثة أشهر، والكورسات القصيرة التي يتم تدريسها في يوم الأحد فقط (٤ ساعات) وينتهي كل كورس في مدة ستة أشهر. وعدد الذين استجابوا بملء الاستمارة المصمّمة هذه هو ٩٠ طالبا وطالبة.

ب - النتائج:

الاسم والبريد الشبكي:

لوحظ أنّ أكثر من ٩١٪ طالبا وطالبة كتبوا أسماءهم، والنسبة نفسها وجدت عند الإناث أيضا رغم أن الانطباع العام في المجتمع الباكستاني أنّ النساء يمتنعن عن توفير المعلومات الشخصية في مثل هذه الحالات. وأما نسبة الطلبة والطالبات الذين ذكروا بريدهم الشبكي فهي ٦٦٪ فقط بحيث لا يوجد تفاوت بين الذكور والإناث في هذا إلا قليلا. ومن الممكن أن تعزى أسباب ذلك - بصرف النظر عن الجنس - إلى قلّة الاهتمام بشبكة الإنترنت لدى هؤلاء الذين لم يذكروا بريدهم الشبكي. فهذه الحالة تثبت أن هؤلاء الطلبة لديهم ثقة كافية تجعلهم يتّخذون القرار على أسس عقلية فكرية واضحة والمقصود هنا قرار تعلّم العربية رغم انشغالاتهم ومسؤولياتهم الأساسية الأخرى.

السنّ:

وجد في هذه الاستبانة أنّ سنّ معظم الطلبة (الذكور والإناث) تتروح بين ٢٠-٣٠ عاما (٤٦٪ تقريبا) مقسّمة بين الذكور والإناث كما يأتي:

الإناث: ٧٢٪

الذكور: ٣٣٪

بينما وجد أنّ سنّ معظم الطلاب الذكور تقع بين المجموعة:٤١ - ٥٠ عاما أي ٢٢٪ وتليها المجموعة ٣١-٤٠ عاما أي ٢٠٪ تقريبا.

وقد وجدت نسب أخرى بين الطلبة الذكور والإناث على حد السواء، تنتمي إلى مجموعات أخرى مثل:

أكثر من خمسين عاما: ٨٪ تقريباً

أقل من عشرين عاما: ٢٪ تقريباً

فعامل السنّ من العوامل المهمّة التي تلقي ضوءاً على الأهداف النّفسية والتعليمية

والاجتماعية لتعلّم العربية، ولاسيما إذا قورن بالردود على الأسئلة التي تهدف إلى استكشاف الأغراض مباشرة.

لغة الأمِّ:

ظهر في الاستبيان أن لغة الأم لأغلبية الطلبة (الذكور والإناث) هي البنجابية أي أكثر من ٤٦٪ من الطلاب و تليها اللغة الأردية ونسبتها ٣٦٪ تقريبا. وأما اللغات المحلية الأخرى فهي كما يلي:

سرائيكية: ١٣٪ تقريباً
هزاره: ١٢٪ تقريباً
هندكو: ٥٪ تقريباً
بوتوهارية: ٢٪ تقريباً
بينما ٢٪ تقريبا لم يجيبوا عن هذا السؤال.

مستوى تعليمك:

يخبرنا تحليل الاستبانة بأن مستوى التعليم لدى أكثر من ٣٧٪ من الطلبة هو الماجستير في الآداب و العلوم و الإدارة ويليها أصحاب الشهادات المهنية مثل بكالوريوس في الطب والهندسة والقانون والمحاسبة والتعليم ونسبتهم أكثر من ٢٦٪. وأما أصحاب البكالوريوس في الآداب فهم أكثر من ٢٤٪. ومن الممكن أن نجمع بين هاتين النسبتين المئويتين الأخيرتين حتى تصبحا أكثر من ٥٠٪. وقد وجد اثنان من الطلبة لديهم شهادة الدكتوراه أيضا كما وجدت نسبة معينة من الطلاب وهي أكثر من ١٦٪ لديهم شهادة ثانوية أو ثانوية عليا.

والجدير بالذكر أن هؤلاء الطلبة يأتون من الأسر المثقّفة، ويدل على ذلك مستوى تعليم آبائهم الذي لا يقل - لدى الأكثرية أي ٤٠٪ - عن الشهادات المهنية المختلفة.

المهن:

لوحظ أن معظم الطلبة لهذه الكورسات (الذكور والإناث) يعملون في القطاع الأهلي

أي ٢٤٪ بينما تتوزّع النسب الأخرى كما يلي:

القطاع العام الحكومي: أكثر من ١٧٪

رجال الأعمال: أكثر من ٨٪

المهن الأخرى: أكثر من ١١٪

طلبة العلم: أكثر من ٢٥٪ (والأغلبية هنا من الإناث)

الذين لم يردوا: أكثر من ١١٪

بينما يعمل آباء معظم هؤلاء الطلبة (أكثر من ٤٢٪) في القطاع العام الحكومي.

إلمام أحد من الأقرباء بالعربية:

فيما يتعلق بالسؤال الذي يحاول استكشاف أحد أو أكثر من الأقارب أو أفراد الأسرة الذين يلمّون باللغة العربية، جاءنا الرد بـ «نعم» بأكثر من ٣٣٪ وبـ «لا» بأكثر من ٦٦٪. فيجب أن نبحث عن الحافز في خارج دائرة التأثير الأسري. وهذا هو الحافز الذي يساعدنا كثيراً في إدراك الأغراض المفضّلة لتعلّم العربية.

علاقتك مع الملم بالعربية:

وُجّه هذا السؤال لمن لديهم قريب أو فرد من أفراد الأسرة يلمّ بالعربية. فوُجد أن علاقة القربى الغالبة هي الأعمام والأخوال أي ٢٠٪ بينما أجاب أكثر من ٤٪ بأن والدهم يعرف العربية وأجاب بالنسبة نفسها بالوالدين. وأما العلاقات الأخرى مثل الأخ وابن العم/العمة والأخت وزوجة الأخ والابن وغيرها، فالنسبة هنا تترواح بين ١٠٪ و ٧٪.

كيف بدأت ترغب في تعلم العربية؟:

والخيارات التي وضعت أمام هذا السؤال كانت:

- لأجل شخصية بارزة.
- سمعة اللغة.
- جمال الأصوات و الحروف العربية.
- أسباب أخرى.

وقصداً لم نكتب الخيار: «لفهم القرآن والحديث» حتى لا يتمّ الخيار بطريقة لا شعورية. ورغم ذلك تقول لنا النتائج بأنّ أكثر من ٤٧٪ من الطلبة يتعلّمون العربية لغرض فهم القرآن الكريم فقط. والنسبة التي وجدت في «الأسباب الأخرى» هي أكثر من ٢٤٪ وهي الأخرى التي توحى عباراتها هنا بأنّ الغرض دينيّ أي فهم الدين والإسلام وما إلى ذلك مثل: (لأن الكلام الإلهي بالعربية)، و(لأن تعلّم العربية يساعد على فهم النصوص الدينية). وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقول إن ٧٣٪ تقريبا من متعلمي الطبقات المهنية للغة العربية يتعلّمونها لأغراض دينية.

وأما نسب الخيارات الأخرى فهي كما يلي:

لأجل شخصية بارزة:	أكثر من ٦٪
سمعة اللغة العربية:	أكثر ٢٠٪
جمال الأصوات و الحروف العربية :	أكثر من ٢٪
لم يردّوا:	أكثر من ٣٪

لماذا تتعلم العربية؟:

وكانت الخيارات هي:

- للاستثمار في التجارة.
- لأنّها تفيدني في وظيفتي الحالية.
- للحصول على الوظيفة في إحدى البلاد العربية.
- للرغبة الشخصية البحتة.
- لأسباب أخرى.

اختار معظم الطلبة (الرغبة الشخصية البحتة) ونسبتهم ٥٠٪. و قد أكّد ٣٥٪ من الطلبة تحت (لأسباب أخرى) أنّهم يتعلمونها لغرض دراسة القرآن وفهمه، كما أن (الرغبة الشخصية البحتة) هي في الجوهر رغبة دينية روحية تسعى إلى التواصل الحيّ مع النصوص الدينية وهي القرآن الكريم والحديث الشريف. ولنا أن نستنتج من هذا أن نسبة الغاية الدينية من خلال الكفاية اللغوية -كما نرى- لدى متعلّمي الطبقات المهنية

في باكستان هي ٨٥٪.

وقد ذكر أكثر من ٧٪ من الطلاب بأنّهم يريدون الحصول على الوظيفة في أحد البلاد العربية ولذلك يتعلّمون العربية بينما رأى بعضهم الفائدة في وظائفهم الحالية ونسبتهم: أكثر من ٣٪ بالإضافة إلى النسب المختلفة الأخرى مثل (لإرضاء الأمّ) وما شابه ذلك.

ماذا ستفعل لتعلّم العربية بعد إكمال هذا الكورس ؟:

أعطينا أمام هذا السؤال أربعة خيارات وهي:

١. الكوراسات والدورات المزيدة.
٢. ماجستير في اللغة العربية وآدابها.
٣. ماجستير/دكتوراه في الدراسات الإسلامية.
٤. الأخرى.

تقول لنا النتائج بأن ٦٩٪ من الطلبة يريدون أن يلتحقوا بالكورسات والدورات المزيدة لتعلم العربية، وقد أبدى ١٤٪ من الطلاب رغبة الالتحاق بماجستير/دكتوراه في الدراسات الإسلامية، بينما يزمع أكثر من ٤٪ مواصلة الدراسة في ماجستير اللغة العربية وآدابها، وهناك نسبة معيّنة من الطلبة وهم أكثر من ١٥٪ اختاروا «الأخرى» دون توضيح أي شيء يلقي ضوءاً على هذا الجانب.

أيّ مهارة من المهارات التالية - إذا تمكنت منها - تظنّ أنك حقّقت هدفك؟.

وقد وفّرنا تحت هذا السؤال المهمّ الخيارات المتعددة وهي:

١. قراءة النص المكتوب (مثل القرآن والحديث وغيرهما) وفهمه مباشرة.
٢. استيعاب القواعد اللّغوية وإدراكها في النّص المكتوب.
٣. فهم المتحدث بالعربية.
٤. الإتقان في التحدّث بالعربية.
٥. مهارة الكتابة باللغة العربية.
٦. جميع المهارات السابقة

وقد لوحظ أن ٢٩٪ من الطلبة يريدون تحقيق جميع المهارات المذكورة بينما يرى أكثر من ٢٦٪ من الطلبة أنهم يجرون وراء تحقيق الإتقان في التحدّث بالعربية. وقد رأى أكثر من ٢٤٪ من الطلبة قراءة المكتوب وفهمه مباشرة مهارة منشودة لديهم. وأما النسب الأخرى فهي كما يأتي:

- عدم الردّ: ١٥٪ تقريبا.
- فهم المتحدّث بالعربية: ١٢٪ تقريبا.
- استيعاب القواعد اللغوية وإدراكها في النص المكتوب: ١١٪ تقريبا.
- مهارة الكتابة بالعربية: ٣٪ تقريبا.

إذا كان هدفك فهم القرآن والحديث، فهل ترغب في موضوع خاص فيهما؟

ووضعنا تحت هذا السؤال خيارات مثل:

١. التوحيد فيهما.
٢. العلوم الطبيعية فيهما.
٣. الأخلاق فيهما.
٤. العلوم الطبّية فيهما.
٥. أحكام الشريعة فيهما.
٦. التاريخ فيهما.
٧. الموضوع/الموضوعات الأخرى.

ووجدنا أن ٣٦٪ من الطلبة اختاروا موضوع أحكام الشريعة فيهما، بينما يرغب ٣٤٪ من الطلبة في «الموضوع/الموضوعات الأخرى»، ومن بين ٣٤٪ من هؤلاء الطلبة، ٦٣٪ ذكروا أنهم يريدون جميع هذه الموضوعات بالإضافة إلى الموضوعات الأخرى فيهما وأما ٣٧٪ منهم فلم يهتموا بذكر أي موضوع واكتفوا باختيار «الموضوع/الموضوعات الأخرى» وأمّا نسب بقية الخيارات المتوافرة فهي:

- الأخلاق: أكثر من ١٤٪.
- التوحيد: أكثر من ١٢٪.

- العلوم الطبيعية: أكثر من ٥٪.
- عدم الإجابة: أكثر من ٥٪.
- التاريخ: أكثر من ٣٪.
- العلوم الطبّية: أكثر من ١٪.

هل تتعلم العربية لأنّها لغة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم؟:

وجدنا أن ٩٣٪ من الطلبة قالوا «نعم» بينما ٥٪ منهم اختاروا «لا» و٢٪ لم ييجيبوا عن السؤال.

لماذا اخترت الجامعة الإسلامية العالمية لتعلم العربية؟:

والخيارات والنسب المتوافرة تحت هذا السؤال جاءت كما يلي:

١. سمعة الجامعة: ٤٥٪.
٢. توجيه الأصدقاء: ١٥٪.
٣. توجيه الطلبة السابقين: ٧٪.
٤. عدم الإجابة: ٥٪ .

وقد توزّعت الاجابات تحت «الأسباب الأخرى» مثل رغبة الزوج والإعلان في الصحف وتوجيه الأب وبسبب الظروف السيئة في كراتشي (وهي أكبر مدن باكستان وتقع الجامعة الإسلامية في إسلام آباد عاصمة باكستان) والخبرة المباشرة في برامج أخرى بالجامعة وما شابه ذلك.

ماذا يجب أن يُوفّر لك من التسهيلات حتى تتمكّن من تعلّم العربية بطريقة أفضل؟

كان هذا السؤال مفتوحا دون خيارات وتطلّب من الدارسين التعبير التحريري أو إبداء الآراء كتابة. فقد توافرت مقترحات وتوصيات عامة وخاصة تسلّط ضوءاً على وضع الدّورات وطرق التحسين فيها بحيث قدّمت الأغلبية مقترحات عملية يمكن الإفادة منها في تحقيق أغراض تعلّم العربية لدى هؤلاء بطريقة أفضل. ومن الممكن تصنيف كلّ ذلك فيما يلي:

- توفير فرص التحدّث والحوار داخل الفصول.
- توفير الكتب والمناهج الإضافية لتعلّم العربية .
- زيادة الساعات التدريسية والمدّة كذلك.
- حصص مستقلّة للتدريب على النطق العربي الصحيح.
- زيادة التدريبات لمهارة الاستماع.
- توفير الأفلام العربية والفيديوهات العامة والمبرمجة لتعليم اللغة العربية وفرص مشاهدتها.
- توفير أساتذة عرب.
- كثرة الواجبات والمعلومات الإضافية عن العربية.
- التدريبات والمسابقات في الخطابة والكتابة بالعربية.
- التسهيل في تدريس القواعد العربية.
- استخدام الوسائل السمعية والبصرية الحديثة.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم العربية.
- جعل العربية لغة قومية في باكستان.
- عرض الكورسات مجّانا.
- رفع مستوى طباعة الكتب.
- الاختبارات الشهرية.

وفي الإجابة عن السؤال القائل: اكتب عبارات أخرى ترى أنّها لم تدخل في هذه ا الاستبانة وهي تعبّر عن رغبتك في تعلّم العربية وجدنا عبارات تساعدنا بعضها على إدراك الأغراض بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وفيما يلي نماذج لبعض أهمّ هذه الإجابات:

- أتعلّم العربية حتّى أدرّسها لأولادي.
- أتعلّمها حتّى أفهم الإسلام وأتمكّن من الهدى.
- أرغب في العربية لأنّها لغة الجنّة ولغة النبيّ صلى اللّه عليه وسلم.
- يجب أن تكون العربية إجبارية في مناهج المدارس الباكستانية.

- أُعجبت ببلاغة اللغة العربية.
- سبب رغبتي هي الرغبة في الرحلة إلى البلاد العربية.
- يجب أن تكون العربية لغة قومية لباكستان.

ج - التوصيات:

١. أرى أن تهتمّ البلاد العربية وعلى رأسها المملكة العربية السعودية الشقيقة ممثلة في مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بتأسيس المركز الثقافي العربي في باكستان؛ ليقوم هذا المركز بنشر اللغة العربية وثقافتها الإسلامية لتحقيق جميع الأغراض مثل الكفاية اللّغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية وما إلى ذلك من الأغراض والغايات التي لأجلها يرغب الدارسون بباكستان في تعلم لغة القرآن الكريم ولغة نبيّنا محمّد صلى الله عليه وسلّم.

٢. لوحظ في هذه الكورسات أنّ عدداً كبيراً من الراغبين في تعلّم العربية يمتنعون – رغم الرغبة الشديدة – عن الالتحاق بها وذلك لأنّهم لا يقدرون على دفع الرسوم، كما أنّه لوحظ في هذه الدراسة أيضاً أنّ الأغلبية تقترح إلغاء الرسوم الدراسية، ولذلك يُقترح أن يُوفّر لها تمويل ولغيرها من المحاولات لنشر اللغة العربية في باكستان.

٣. نظراً للتقّدم العلمي والتكنولوجي في تعليم اللغات للناطقين بغيرها يُقترح:

أن يدرّب أساتذة العربية بباكستان في هذه المجالات حتى يتمكّنوا من الإفادة منها واستغلالها في تدريسهم.

٤. استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجيا الحديثة مطلب مهمّ جدّاً ولكنّه يتطلّب الموارد المالية الهائلة، فلابدّ من الاهتمام البالغ بتوفيرها وتدريب الأساتذة على استخدامها.

٥. ربط العلاقات الوثيقة بين الجامعة الإسلامية العالمية والجامعات العربية التي

تبرز في البحوث والخبرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦. الشراكة بين الجامعة الإسلامية بوصفها وسيلة كبيرة في نشر العربية بباكستان وبين الجامعات العربية في البحوث والمشروعات العلمية والتدريب وتبادل الخبرات و إعداد الكتب والمناهج التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية ونشرها.

٧. الشراكة بين الجامعة الإسلامية ولاسيّما قسم الترجمة والترجمة الفورية بها والكليات والجامعات العربية وأقسامها المعنية في مجال الترجمة للتعاون الفعّال والبنّاء في ترجمة الكتب الثقافية العربية المهمّة من اللغة العربية إلى اللغات الباكستانية وعلى رأسها الأردية.

٨. وضع نظام دولي لتقيم المستوى اللغوي في العربية بحيث يكون معترفاً به لدى البلاد العربية على غرار التوفل والأيليتس.

٩. تبنّي طرق تسويق الخدمات الحديثة واستغلالها في نشر اللغة العربية في باكستان حتى تبرز أهميّة تعلّم العربية للباكستانيين.

١٠. توفير أساتذة عرب لتدريس هذه الكورسات، ولاسيّما لتدريب مهارات معينة مثل مهارة الاستماع، ومهارة التكلم والنطق الصحيح.

استمارة الاستبيان

(مصححة طلبة الكورسات القصيرة بالجامعة الإسلامية العالمية إسلام آباد)

١. الاسم (خياري)..............................

٢. الإيميل (خياري)............................

٣. السن: بين ٢٠-٣٠ عام.......... بين ٣١-٤٠ عام.......... بين ٤١-٥٠ عام..........
أخرى..........

٤. القرية/المدينة ....

٥. البلد.................. ....

٦. لغة الأم...................................

٧. مستوى تعليمك..........................

٨. مستوى تعليم الوالد....................

٩. مهنتك: الوظيفة الحكومية.......................... القطاع الأهلي..........................
التجارة.................. أخرى..................

١٠. مهنةالوالد: الوظيفةالحكومية........................ القطاع الأهلي.......................
التجارة.................. أخرى..................

١١. هل يلمّ أحد من أقاربك بالعربية؟ .... نعم................ لا................

١٢. إن كانت الإجابة في السؤال بـ نعم، فما علاقتك به/بها؟ ....

١٣. ما سبب رغبتك في تعلم العربية؟ - شخصية بارزة - سمعة اللغة - جمال الأصوات والحروف العربية- سبب آخر.......................

١٤. لماذا تتعلم العربية؟: - لأنها مفيدة في تجارتي - تفيدني في وظيفتي الحالية

- للحصول على الوظيفة في بلد عربي - للرغبة الشخصية فقط - غرض آخر..........................

١٥. إلى أي مستوى تودّ أن تتعلم العربية؟: - مستوى فهم القرآن الكريم - للتحدث بها في مواقف اجتماعية - لإجادة التكلم بها - مستوى آخر.........................

١٦. - ماذا ستفعل لتعلم العربية بعد إكمال هذا الكورس؟: - الالتحاق بالكورسات الأخرى - ماجستير في اللغة العربية وآدابها - ماجستير/دكتوراه في الدراسات الإسلامية - شيء آخر.

١٧. إذا تعلّمت مهارة من المهارات التالية، هل تظن أنك حققت هدفك؟

- فهم النصوص المكتوبة بنفسك (مثل القرآن الكريم والحديث الشريف)
- استيعاب القواعد اللغوية للنصوص المقروءة
- الإتقان في التحدث بالعربية
- جميع المهارات السابقة الذكر

١٨. إذا كان هدفك فهم القرآن والحديث، فهل ترغب/ترغبين في موضوع معين مثل:

- موضوع التوحيد فيهما - العلوم الطبيعية فيهما - العلوم الطبية فيهما - التعاليم الأخلاقية فيهما - أحكام الشريعة فيهما - التاريخ - موضوع آخر/موضوعات أخرى.

١٩. - هل تتعلم/تتعلمين العربية لأنّها لغة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم؟.

- نعم - لا

٢٠. لماذا اخترت الجامعة الإسلامية العالمية لتعلم العربية؟:

- سمعة الجامعة في تعليم العربية - توجيه الأصدقاء - آراء الطلبة السابقين - سبب آخر

٢١. ما رأيك؟ ماذا يجب أن يُوّفر لك من التسهيلات حتى تتمكن من تعلم العربية بطريقة أفضل؟

٢٢. اكتب – إذا أردت– عبارة تنمّ عن رغبتك في تعلّم العربية، ولاسيما اُذكر الأشياء التي لم تدخل في هذه الاستمارة.

المراجع

١. بدوي محمد السعيد الدكتور و فتحي على يونس: الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

٢. بدوي محمد السعيد، الدكتور: مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة ١٩٧٣ دار المعارف مصر،ص:٩٠-٩٣.

٣. البلاذري، فتوح البلدان، مطبعة الموسوعات ١٣١٩هـ - ١٩٠١م مصر.

٤. صيني محمود إسماعيل، الدكتور وآخرون: العربية للناشئين منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية، وزارة المعارف إدارة الكتب المدرسية، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٥. الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم، الدكتور وآخرون العربية بين يديك في ٣ مجلّدات، مشروع العربية للجميع، مؤسسة الوقف الإسلامي الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م الرياض بالمملكة العربية السعودية.

تعليم اللغة العربية في جامعة ياجيللونسكي بمدينة كراكوف

أ.د. باربارا ميخالك

رئيسة لقسم اللغة العربية وآدابها في جامعة ياجيللونسكي في كراكوف - بولندا

لا شك أن تعليم اللغة العربية في الجامعات البولندية، قد بدأ يأخذ أبعادا جديدة، مع تزايد الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية مؤخرا.

تُعدّ جامعة ياجيلونسكي في كراكوف من أعرق المؤسسات التعليمية في أوروبة الوسطى والشرقية. وقد كانت اللغة العربية من أهم اللغات التي دُرّست في قسم الاستشراق؛ وهذا القسم تعود بدايات تأسيسه إلى عام ١٩١٩، ولكنه حُوّل في عام ١٩٧٢ إلى معهد الآداب الشرقية التابع لجامعة ياجيلونسكي.

يعمل في قسم اللغة العربية فريق مكون من اثني عشر مدرسا وأستاذا من ذوي الاختصاصات المختلفة في مجال علوم اللغة العربية، كتابة، ونطقا، ونحوا، وفي مجال الأدب العربي، نثرا، وشعرا، وفي شؤون التاريخ العربي والإسلامي. وكذلك تُدرّس بعض اللهجات العربية الرئيسة كالمصرية والشامية والمغربية في الصفوف الدراسية .

يتقدم كل عام عدد كبير من الطلاب الراغبين بتعلم اللغة العربية (حوالي ٢٥٠ طالبا) إلى امتحانات القبول، وكلهم من البولنديين، لكن وللأسف لا يُقبل منهم إلا ٥٠ طالبا. ويعود سبب ذلك إلى عدم إمكانية استيعاب جميع المتقدمين، فالقاعات الدراسية صغيرة، وقدرات الجامعة المالية محدودة، لا تسمح بتوسيع القسم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن نظام التعليم الجامعي حاليا يتكون من ثلاث سنوات، يحصُل في نهايتها الطالب على شهادة الليسانس (البكالوريوس)، وبعد ذلك تأتي مرحلة الماجستير ومدتها سنتان، ثم الدكتوراه ومدتها ٤ سنوات. ويبلغ مجموع الطلاب، الذين يتخرجون في قسم اللغة العربية حاملين درجة الماجستير، نحو ١٥ طالبا سنويا. وبعض هؤلاء يقوم بالعمل على إتمام الدراسات العليا في معهدنا من أجل نيل درجة الدكتوراه، وفي قسمنا الآن العديد من المعيدين والمعلمين، الذين يسعون إلى إنهاء أطروحة الدكتوراه.

يوجد في المعهد مكتبة صغيرة تحتوي على مئات الكتب العربية، إلا أنها لا تشكل سندا كبيرا للطلاب، إذ تخلو من كثير من الكتب والمراجع المهمة المعروفة، التي يحتاجها دارسو علوم اللغة والأدب والتاريخ. وغالبا ما يكون اعتماد الطلاب على كتب ومراجع يشترونها أو يحصلون عليها بطرق خاصة. على كل حال فإن المكتبة تحتاج إلى دراسة منهجية، تأخذ بعين الاعتبار تزويد الطلبة بكل ما هو لازم وجديد في أساليب تعليم اللغة العربية وآدابها.

تعتمد طرائق تدريس العربية على الجهود الفردية للمدرسين، وبحثهم الذاتي عن النصوص والمواد اللازمة لتطوير مستوى الطلبة، ومحاولة خلق أساليب جديدة تتماشى مع تطور طرق التعليم الحديثة. ورغم وجود بعض البرامج التي وُضِعت سابقا، من قبل بعض الأساتذة، كمنهج لكل صف دراسي على حدة، إلا أن تلك البرامج لا تشكل منهجا علميا متكاملا يساعد في تطوير مستوى التعليم بالشكل المطلوب. لذلك كان واجبا على الأساتذة، الذين يبتغون النهوض بمستوى طلابهم، العمل على إيجاد مراجع ومصادر علمية أخرى، وصقلها لتكون مستساغة من قبل الطلاب، ومن ثم تقديمها إليهم والبحث في أمورها.

إن تعليم اللغة العربية في قسمنا يبدأ من الصفر، أي من تعليم الحروف وطريقة كتابتها ونطقها. وغالبا ما تكون البداية صعبة فالطلاب المبتدئون يجدون صعوبات كبيرة في تعلم نطق العديد من الحروف العربية، التي لا يوجد لها مقابل في اللغة البولندية. فمثلا حروف الخاء، والحاء، والهاء، هي حرف واحد في لغتنا، ناهيك عن عدم وجود حروف عديدة مثل: الثاء، والذال، والعين، والغين، والطاء، والظاء، والصاد، والضاد، والقاف، وكل ذلك يستدعي وقتا كبيرا، وجهدا عظيما، لتدريب الطلاب وتعويدهم لفظ هذه الحروف وتمييزها بدقة. ويعتمد الأساتذة على كتب لتعليم اللغة العربية من مصادر عديدة منها بولندية، وأمريكية، وعربية، تقوم على طرائق حديثة ومزودة بأقراص مدمجة وبرامج كمبيوتر.

إن محاولة النهوض في طرائق تدريس العربية تتطلب أن تتخذ الصفوف الأولى للدراسة منهجا مماثلا لمناهج التعليم، التي تتبعها معاهد تعليم اللغة العربية للأجانب

في البلاد العربية، ومنها على سبيل المثال، المعهد الموجود في مدينة دمشق، الذي كثيرا ما امتدحه الطلاب المبتعثون إليه. غير أن هذا الأمر يتطلب مساعدة تلك المعاهد العربية، التي يمكنها – بوساطة دعم الدولة – أن تدعو إليها كل عام عددا من الطلبة والمعلمين للإفادة من طرائق وأساليب التعليم في صفوفها. ويمكن إيجاد صيغة تعاون ما بين الهيئات البولندية والمؤسسات العربية المختصة بهذا الشأن، يكون من أهدافها تفعيل النشاطات المشتركة، وتبادل المختصين من الطرفين.

أما في ما يتعلق بوضع الصفوف العليا، فطلاب هذه الصفوف يحتاجون إلى المزيد من الجهد لتطوير طاقاتهم اللغوية وتوظيفها في المحادثة، وهي من أصعب الأمور التي تواجه دارسي اللغة العربية من الأجانب. وتكمن هذه الصعوبة، قبل كل شيء، بصدمة اللهجات العربية، التي إلى الآن لا توجد طريقة مثلى، ومنهجية خاصة، لتدريسها. لذا نرى أن أفضل طريق لهضم اللهجات العربية هو التواصل بين الطلاب والشارع العربي، وذلك من خلال المنح الدراسية (مدة عام واحد مثلا)، التي نرجو من الجامعات العربية، والدوائر المختصة بهذا الشأن، أن تقدمها بصورة دورية إلى عدد من الطلاب المتفوقين. وقد حصل عدد كبير من طلابنا على منح دراسية من بلدان عربية عديدة كالكويت، والعربية السعودية، وقطر، ومصر، وتونس، والمغرب، والأردن، وكذلك من مؤسسة إيرازموس – أوروبا (ألمانيا، إيطاليا، بريطانيا، فرنسا). ومن شأن هذه المنح الدراسية أن تسهم في عملية التعارف، وتبادل الأفكار، والحصول على المعرفة. ويحتاج طلاب الصفوف العليا إلى سماع المحاضرات اللغوية والأدبية والثقافية الأخرى، التي تقرب إلى أذهانهم المخزون الثقافي العربي الزاخر، وتساعدهم في الإعداد والتحضير لرسالة الماجستير.

يمكن تقسيم طريقة تعليم اللغة العربية إلى منهجين: تعليم العربية في العالم العربي، وتعليمها خارجه. لا يمكن أن تتم العملية التعليمية دون المتعلم والمعلم، وكل طرف منهما لديه آمال وتوقعات ليحققها. فالطالب ينتظر معلما ممتازا ومادة تثير اهتمامه. عندما دَرَست اللغة العربية في الثمانينيات كان الاستماع إلى الكلام العربي ممكنا فقط عن طريق راديو ذي نوعية رديئة جدا. وكان الحصول على منحة في تونس، أو مصر، أو سوريا، أو الأردن، أو الكويت، أملنا الوحيد لمعرفة العربية عن قرب. أما الآن فالمحطات

الفضائية والإنترنت تمكن الطلاب من الاستماع إلى لغة الضاد، سواء الفصيح منها أو العامي، بجودة عالية جدا. وجدير بالذكر أن قسمنا الآن يمتلك كادرا تعليميا فيه ثلاثة مدرسين عرب، لغتهم الأم العربية، وهم يقومون بتعليم اللغة العربية، وبعض لهجاتها، وتطبيقاتها في الكتابة والمحادثة، وهذا ما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

غالبا ما يتم تضخيم العوائق اللغوية، وهي - حسب آراء كثير من الناس - تعرقل بلوغ الغاية المنشودة وتحقيق النتيجة المُرضية في مجال الترجمة من وإلى اللغات التي تنتمي إلى أُسر لغوية مختلفة، ومثال ذلك العربية والبولندية، فالأولى تنتمي إلى اللغات السامية، بينما الثانية تُعدّ من اللغات الهندية الأوروبية. ينظر البولنديون إلى العربية على أنها لغة غريبة، ومليئة بالتعقيدات اللغوية، نظرا للبنية المورفولوجية والنحوية المتغيرة في تركيب الجمل. وما يعمق شعورهم بهذه التعقيدات اختلاف الأبجدية العربية وطريقة كتابتها الصعبة. لذلك كان علينا، في دروس الترجمة، أن نعلم طلابنا الزيادة، أو الحذف، أو تغيير موضع الكلمات في الجملة وفقا للضرورة.

عندما يقوم الطلاب بترجمة النصوص المطلوبة تنشأ لديهم مشكلات كبيرة في ترجمة الكلمات التي تتصل بالحياة اليومية، ومن ذلك أسماء الملابس وأنواعها، والمصطلحات الدينية ومنها: السُّبحة أو المِسبحة، حاجّ، شهيد، حجاب، نقاب، بسملة... إلخ. وغالبا ما تُترجم هذه الكلمات بوضع شروح تفسيرية لها في الهوامش.

يسعى تطبيق التعليم الجامعي، وقبل كل شيء، إلى بلوغ القدرة والكفاءة على التواصل في المحادثة وفي الكتابة على حد سواء. وكلا الأمرين يصعب تحقيقه، فالمشكلة تبدأ أولا من اتجاه كتابة الحروف، من اليمين إلى اليسار، مرورا باختلاف أشكال الحروف حسب موقعها، وانتهاء بكتابة الحروف الساكنة والمتحركة. في بداية التعليم لا نستخدم الكتابة الهجائية الأجنبية، إذ ينبغي على الطالب أن يتمثل الألفاظ العربية بطريقة كتابتها الأصلية فقط، لكن يمكن للطالب أن يشكل حروف الكلمات بالحركات اللازمة.

في عام ٢٠١٢ أُدخل قانون جديد إلى حقل التعليم العالي، وقد أجبرتنا متطلبات الوزارة على تعديل المنهاج الدراسي وبرامجه. فأصبح من غير الممكن أن نخصص

أكثر من ٢٠٠٠ ساعة دراسية للمرحلة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس)، أما مرحلة الدراسات العليا (الماجستير) فحددت بـ ٨٨٠ ساعة، لا أكثر، لجميع المواد. لذلك فقد تقلص عدد ساعات مادة اللغة العربية في قسمنا إلى ٧٠٠ ساعة في المرحلة الجامعية الأولى، وإلى ٣٣٠ ساعة في مرحلة الماجستير. بالإضافة إلى ذلك فعلينا أن نُعلّم الطالب، الذي هو بولندي الجنسية، السياق الثقافي، والتاريخي، والديني، والأدبي، وهذا أمر لا غنى عنه لفهم اللغة العربية وتطورها. وكذلك علينا تدريس الطلاب بعض اللهجات العربية، ولغة الصحافة ووسائل الإعلام المختلفة، وتعليمهم أساليب الترجمة الصعبة والقواعد النحوية.

في الختام أود التأكيد أن مستقبل تعليم اللغات، ومن ضمنها اللغة العربية، يتمثل بالتعليم الإلكتروني (e-learning)، وقد بدأت جامعتنا بتطبيقه بالفعل لسد حاجات التعليم في المرحلة ما بعد الجامعية المخصصة لحرس الحدود. إن تعليم اللغة العربية يمكن أن يتطور ويعطي نتائج جيدة تفيد في نشر الثقافة العربية، وجعلها مألوفة لدى الثقافات الأخرى. ولكن نجاح ذلك يظل مرهونا بالدعم والتوجيه البنّاء من قبل الجامعات العربية، والمؤسسات المعنية بنشر الثقافة العربية، ومنها السفارات العربية في بولندا .

تجارب الصين لتعليم اللغة العربية

د. خليل لوه لين
عميد وأستاذ كلية اللغات الآسيوية والأوروبية
بجامعة اللغات والثقافة ببكين

١ - العلاقات الصينية العربية الأصيلة وتعليم اللغة العربية في الصين

يرجع تاريخ التبادل والاتصال بين الأمة الصينية والأمة العربية إلى زمن بعيد . ودخلت اللغة العربية إلى الصين مع دخول العرب إليها .

وقد ذكر في « سجل التاريخ » الصيني أن دولة داشي أرسلت مبعوثا إلى الصين («كتاب تانغ القديم» جـ٤)، وذلك في ٢٥ / ٨ / ٦٥١ م في عصر قاو تسونغ من أسرة تانغ الملكية. وتدل نتيجة التحقيق على أن ذلك يعتبر أول مرة أوفد العرب فيها مبعوثا لزيارة الصين في التاريخ ، وكان ذلك يصادف اليوم الثاني من شهر محرم سنة ٣١هـ، في عصر عثمان بن عفان ثالث الخلفاء الراشدين . وبعد ذلك أوفدت الامبراطورية العربية مبعوثين إلى أسرة تانغ الملكية الصينية في مرات عديدة ، فخلال ١٤٨ سنة ابتداء من سنة ٦٥١ إلى سنة ٧٩٨ الميلادية ، سجّل في المصادر التاريخية بوضوح أن العرب قد أوفدوا نحو ٣٩ مبعوثا إلى أسرة تانغ الملكية [١] ، واستمر مثل هذا الاتصال في أسرة سونغ الملكية الصينية . وبناء على ما توصل إليه السيد باي شويي في التحقيق فإن دولة داشي قد أوفدت ٤٩ مبعوثا إلى الصين بمعدل ١ في ٤ سنوات خلال ٢٠٠ سنة من السنة الأولى من كاي باو (أي سنة ٩٦٨ م) إلى السنة الرابعة من تسيان داو (سنة ١١٦٨ م) [٢].

١. أنظر : يانغ هوايتشونغ ويو تشنقوي: « الإسلام والثقافة الصينية » ، دار النشر لأهل نينغ شيا ، ١٩٩٥ ، ص ٤٨ – ٥٢ .

٢. أنظر : باي شويي : « المخطوطات لتاريخ الاسلام الصيني » ، دار النشر لأهل نينغ شيا ، ١٩٨٢ ، ص ١٢٨ .

وإلى جانب المبعوثين العرب الرسميين في أسرتي تانغ وسونغ الملكيتين قدم عدد كبير من التجار العرب إلى الصين ، حتى يمكن القول بأن بعضهم قد وصل إلى الصين قبل المبعوث العربي الرسمي . فقد دخل التجار العرب إلى الصين لأول مرة عن طريق الحرير البحري من المدن الصينية التي فيها مواني تجارية مثل كانتون وتشوان تشو ومينغ تشو (نينغ بوه حاليًا) ويانغ تشو ، ومنها توغلوا إلى المدن التجارية المختلفة في المقاطعات الصينية الداخلية عبر الطرق البرية ، وقد بقي عدد كبير من هؤلاء التجار العرب مقيمين في الصين.

كان معظم العرب الزائرين للصين في أسرتي تانغ وسونغ الملكيتين مبعوثين أو تجارا. ولكن الحالة في أسرة يوان الملكية تختلف عما كانت عليه في الأسرتين السابقتين . فقد زحف أهل منغوليا إلى الغرب ، وأسروا عددًا من المسلمين (معظمهم فرس وعرب) ، وجعلهم جنودا للقتال ، وإلى جانب ذلك أسروا عددا كبيرا من العاملين الفنيين من غربي آسيا (حوالي مائة ألف نفر) . وعاد الجيش المنغولي بهؤلاء المسلمين إلى الشرق، ومن ثمة خاضوا معارك في أنحاء الصين ، حيث تفرقوا وأقاموا [٣]. ومن ذلك الزمن بدأ المسلمون الصينيون يعيشون في أسلوب متمثل في « التفرق في الصين كلها ، والتجمع في مكان معين « ، واندمجوا مع القوميات المحلية الأخرى تدريجيا حتى شغل بعضهم مناصب كبيرة منها رئيس مجلس الوزراء . وظهر في أسرة تانغ الملكية أول حارة سكنية للمسلمين سميت ب» بان فانغ « ، حيث تم بناء مساجد . وأول مسجد في الصين هو مسجد هواي هوا في كانتون والذي تم بناؤه في السنة الأولى من تشن قوان لأسرة تانغ الملكية (سنة ٦٢٧ م)[٤]. ومن المعروف أن المساجد كانت في البداية أماكن لأداء الفرائض الدينية ونشر القرآن والأصول الإسلامية ، كما هي مدارس لتعليم اللغة العربية ونشر المعارف الإسلامية . وهكذا دخلت اللغة العربية إلى الصين مع وصول المسلمين العرب إليها وانتشرت مع انتشار الإسلام فيها.

---

٣. أنظر : « تاريخ قاهري العالم » المترجم إلى الصينية ، دار النشر لأهل منغوليا الداخلية ، ١٩٨٠ ، ص ١٢ .

٤. أنظر : ما ييبو : « سجل تاريخ الاسلام في الصين » دار النشر لأهل نينغ شيا ، ٢٠٠٠ ، ص ٩١- ١٠٢ ؛ ها تشوجيون : « مسجد دا شيو سي سيانغ في مدينة شي آن » من مجلة « المسلمون الصينيون » ١٩٩٩ ، العدد ال٥ .

وتهتم الحكومة الصينية بتطوير علاقاتها مع الدول العربية وخاصة بعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية عام ١٩٤٩ م . فقد أنشأت الحكومة التخصص العربي في بعض الجامعات الصينية على التوالي مما جعل تعليم اللغة العربية في الصين أكثر نظاما . ومنذ ذلك الوقت، قد أعدت هذه الجامعات آلافا من الأكفاء في مجالات الخارجية والتجارة والاقتصاد والإعلام والتعليم والبحوث العلمية والشؤون العسكرية وغيرها ، وقد أسهموا إسهاما عظيمة في تطوير العلاقات الصينية العربية .

٢ - تعليم اللغة العربية في الصين بزمنه الأول

١) تعليم اللغة العربية في المساجد:

تشكل تعليم اللغة العربية في المساجد مع انتشار الاسلام وزيادة عدد المسلمين في الصين ، فبدأ هذا النوع من التعليم في زمن جيا جينغ لأسرة مينغ الملكية (سنة ١٥٢٢ - ١٥٦٦ م) ، على يد السيد خو دينغتشو (سنة ١٥٢٢ - ١٥٩٧ م) العالم والمعلّم المسلم من قومية هوي في مقاطعة شنشي . فكان يقبل الطلبة في بيته ويعلمهم مجاناً اللغة العربية والأسفار الإسلامية ، ثم انتقل إلى المسجد . فبدأ هذا النوع من التعليم في مقاطعة شنشي وامتدّ تدريجيا إلى مقاطعات خهنان وشاندونغ ويوننان وقانسو ومدينة بكين وغيرها . وكان التعليم في المساجد بازدهاره يشمل النظم الابتدائية والإعدادية والعالية ، وكانت حالتها مثل حالة الدول العربية ، فكانت المساجد في الدول العربية تتمتع بوظائف المدارس.

٢) تعليم اللغة العربية في المدارس:

وبعد ثورة عام ١٩١١، ونتيجة لتأثير الحركة الثقافية الجديدة المتمثلة في المقاومة ضد الامبريالية والإقطاعية عرف المسلمون الصينيون تدريجيا الجوانب السلبية للتعليم في المساجد وبدأوا بإنشاء مدارس حديثة، وهي المدارس التي تدرس فيها اللغتان الصينية والعربية وهي تقبل أولاد المسلمين، وتدرس المواد الثقافية الصينية والعربية في وقت واحد . وبعض هذه المدارس ابتدائية، منها المدرسة الابتدائية الإسلامية الأولى من الدرجة

الثانية في العاصمة (عام ١٩٠٨)، وومدرسة سيه جين في شاويانغ (عام ١٩٠٦) ، ومدرسة مو يوان في تشين جيانغ (عام ١٩٠٦) ، والمدرسية الابتدائية الإسلامية للدرجة الثانية في تشي تشي هار ؛ وبعضها متوسطة منها المدرسة العامة في شمال غربي الصين (كانت هي المدرسة الإسلامية عام ١٩٢٨) ، ومدرسة دا تشنغ للمعلمين في تشي نان (انتقلت إلى بكين عام ١٩٢٥)، والمدرسة الإسلامية للمعلمين في شانغهاي (عام ١٩٢٨)، ومدرسة مينغ ده المتوسطة في قون مينغ بمقاطعة يون نان(عام ١٩٣٠) [٥]. وقد تخرج في مثل هذا النوع من المدارس معظم المثقفين المسلمين أمثال الأستاذ محمد ما كين والأستاذ عبد الرحمن نان تشونغ وغيرهما من المثقفين المسلمين الذين اعتبروا الدفعة الأولي من الطلبة الصينيين الموفدين في جامعة الأزهر بمصر .

٣ - تعليم اللغة العربية بالصين في عصرنا هذا

١) تعليم اللغة العربية في الجامعات:

يُعدّ الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ (أستاذ في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين) أول من بدأ تعليم اللغة العربية في جامعة صينية ، ففي عام ١٩٤٣ ، وبعد تخرجه في جامعة الأزهر وعودته إلى الصين بدأ لأول مرة تعليم اللغة العربية في الجامعة المركزية (جامعة نانجين حاليا)، حيث ألف الأستاذ نا تشونغ أول كتاب منهجي لتعليم اللغة العربية في الجامعة الصينية ، كما بدأ لأول مرة في عام ١٩٤٥ يلقي على الطلبة في الجامعة المركزية محاضرات حول التاريخ العربي الإسلامي .

وتُعدّ جامعة بكين أول جامعة صينية أنشئ فيها تخصص اللغة العربية . ففي عام ١٩٤٦ ، استقدمت جامعة بكين السيد محمد مكين الذي تخرج في دار اللغة العربية بجامعة الأزهر ، لإنشاء شعبة للغة العربية في قسم اللغات الشرقية بجامعة بكين . وبهذا اخترق تعليم اللغة العربية في الصين مناطق المسلمين السكنية وأدرج في نظام التعليم العالي بالصين، وهذا الأمر يوضح جيدا اهتمام الحكومة الصينية بإعداد الأكفاء الذين يتقنون العربية ويعرفون الثقافة العربية الإسلامية .

---

٥. أنظر : لي شينغهوا : « تاريخ الإسلام في الصين » ، دار النشر الاجتماعية الصينية ، ١٩٩٨، ص٧٢٠- ٧٢٥ .

وبعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية اهتمت حكومة الصين الجديدة أكثر بتطوير العلاقات الصينية العربية، ففي عام ١٩٥٦م اختارت دفعةً من الطلبة المتازين وإيفادهم إلى مصر لدراسة اللغة العربية والثقافية العربية ؛ إلى جانب ذلك أنشأت الحكومة تدريجيا في بعض الجامعات تخصص اللغة العربية ، فمنذ عام ١٩٥٨ أنشئ تخصص اللغة العربية بالتتالي في معهد الشؤون الخارجية (في سنة ١٩٦٢ انضمت إلى جامعة الدراسات الأجنبية ببكين)، وجامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية ، وجامعة الدراسات الأجنبية ببكين ، ومعهد اللغات الأجنبية لجيش التحرير الشعبي الصيني ، وجامعة الدراسات الدولية بشانغهاي، وجامعة اللغات والثقافة ببكين ، والمعهد الثاني للغات الأجنبية ببكين (جامعة الدراسات الدولية ببكين حاليا). ولذا فتح تعليم اللغة العربية في الصين صفحة جديدة ووضعا جديدا للنمو والازدهار .

وترمي المقررات في تخصص اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية بالصين إلى تدريب الطلبة لاستيعاب المهارات الاساسية الخمس: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة والترجمة ، وإعطائهم معارف عربية إسلامية لازمة، منها موجز تاريخ الأدب العربي ومختارات أعمال الأدب العربي ، والقواعد العربية ، وعلم اللغة العربية ، وعلم المفردات العربية ، والبلاغة العربية ، وتاريخ العرب ، ومقتطفات» القرآن الكريم» و»الحديث الشريف «، وموجز أحوال الدول العربية ، والسياسة والدبلوماسية العربية ، والاقتصاد والتجارة في العالم العربي ، والثقافة والحضارة العربية الإسلامية .

وبفضل عناية الحكومة الصينية وتأييدها والأعمال المجيدة التي قام عليها عشرات الأساتذة منذ عشرات السنين أعدت الجامعات والمعاهد العالية الصينية آلافا من الأكفاء الذين يعملون في المجالات الدبلوماسية، والاقتصادية، والتجارية، والعلمية، والثقافية، والتعليمية، والصحفية، والسياحية، والعسكرية، وغيرها، ويسهمون إسهاما كبيرا في تطوير العلاقات الصينية العربية ، فمنهم وزراء، وسفراء، وجنرالات، وأساتذة، وباحثون، وعلماء، ومدراء شركات، وغيرهم. إنهم قد سجلوا مآثر مرموقة تلفت الأنظار.

وبعد تنفيذ سياسة الإصلاح والانفتاح في الصين حققت الجامعات الصينية طفرة جديدة في تعليم اللغة العربية، فمنذ الثمانينات من القرن العشرين بدأت الدراسات

العليا في تخصص اللغة العربية والأدب العربي على التوالي في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، وجامعة بكين، وجامعة الدراسات الدولية بشانغهاي، وجامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية، ومعهد اللغات الأجنبية لجيش التحرير الشعبي الصيني، وجامعة الدراسات الدولية ببكين، وجامعة اللغات والثقافة ببكين، كما صار لجامعة الدراسات الأجنبية ببكين وجامعة بكين وجامعة الدراسات الدولية بشانغهاي وجامعة اللغات والثقافة ببكين حق في منح درجة الدكتوراه لتخصص اللغة العربية والأدب العربي .

ومنذ التسعينات من القرن العشرين ، ومع ازدياد التبادل الاقتصادي والتجاري والاتصالات الثقافية بين المقاطعات الصينية والدول العربية ، بدأت مختلف المقاطعات الصينية تهتم بإعداد أكفاء يجيدون اللغة العربية ، ففتحت جامعة نينغشيا وجامعة يونان وجامعة القوميات في شمال غربي الصين على التوالي تخصص اللغة العربية لدرجة الدبلوما والليسانس ، ثم أُنشئ مثل هذا التخصص وقُبل الطلبة فيه في جامعة خيلونغجيانغ، وجامعة قاونغدونغ للدراسات الدولية، وجامعة الدراسات الدولية في سيتشوان، وجامعة يويشيو للدراسات الأجنبية، ومعهد اللغات الأجنبية في داليان، وجامعة تياجين للدراسات الأجنبية، وجامعة يانغتشو، وجامعة صون يات سين، وجامعة نانجين، وجامعة شاندونغ للكوادر الشباب، وجامعة نانجين للإذاعة، وجامعة هاربين للمعلمين، وجامعة شيخهزي، ومعهد تشنغدو للغات الأجنبية، ومعهد هواتشيو للغات الأجنبية بتشانغتشون، وجامعة جهجيانغ للدراسات الدولية، ومعهد جينهوا المهني بجهجيانغ، ومعهد خهبي المهني للغات الأجنبية، وغيرها. وبلغ عددها الإجمالي ٣٣ جامعة.

وقد بذل أساتذة اللغة العربية في الجامعات الصينية جهودا حميدة في أعمال التدريس والدراسات العلمية منذ زمن طويل ، فارتفع مستواهم في مجالات التدريس والدراسات الأكاديمية باستمرار ، وبرز منهم عدد غير قليل من النوابغ منهم الأستاذ المرحوم محمد مكين الذي ترجم « القرآن » إلى الصينية ، والأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ الذي عيّن عضوا مراسلا في المجمع العلمي العربي في دمشق، ومنحته منظمة التربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة «جائزة الشارقة للثقافة العربية»، والأستاذ المرحوم رضوان ليو لينروي الذي عين عضوا مراسلا في المجمع العلمي العربي في دمشق، والأستاذ عبد

الجبار تشو ويليه الذي عين عضوا مراسلا في الأكاديمية الملكية للحضارة الإسلامية في الأردن وعضوا في مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مصر .

وفي سبيل توجيه أعمال تدريس اللغات الأجنبية في الصين والتنسيق بين الجامعات بشأنها أنشأت وزارة التربية والتعليم في الصين عام ١٩٨٢ « لجنة تأليف ومراجعة الكتب المنهجية للغات الأجنبية بالجامعات » التي تم حُوّلت فيما بعد إلى « اللجنة الوطنية لتوجيه أعمال تدريس اللغات الأجنبية في الجامعات » ، وتتبعها فرقة اللغة العربية . وبفضل تنظيم اللجنة وفرقة اللغة العربية التابعة لها أتمت مجموعة من الأساتذة المحنكين في الجامعات « منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية » مما كان مفيدا في رفع وضمان نوعية التعليم . وتعزيزا للتبادل والتنسيق بين الأقسام العربية في الجامعات ، وتقوية لنوعية التعليم ، أُنشئ « مجمع اللغة العربية بالصين للتدريس والدراسات » عام ١٩٨٥ ، وبعد ذلك يعقد المجمع وفرقة اللغة العربية اجتماعا مشتركا سنويا ، لوضع خطط تنفيذية خاصة بتدريس اللغة العربية ودراساتها، كما نظم المجمع وينظم نشاطات دراسية وعلمية حول التدريس والدراسات العربية . وعُيّن –مؤخرًا– الأعضاء الجدد للدورة الثانية للجنة الوطنية الصينية لتوجيه أعمال تدريس اللغة العربية للجامعات الصينية (٢٠١٣-٢٠١٧) فى نهاية إبريل ٢٠١٣ ، وهم :أ.د. لوه لين خليل (جامعة اللغات و الثقافة ببكين) أ.د. جو ليه (جامعة الدراسات الدولية ببكين) و أ.د. يانغ يانخونغ (جامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية) وأ.د. تساي ويليانغ (جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي) وأ.د. فو جيمينغ (جامعة بكين) وأ.د. جانغ هونغ (جامعة الدراسات الأجنبية ببكين) وأ.د. ما فوده (جامعة الدراسات الدولية بشيآن) ود. وانغ تشين (معهد اللغات الأجنبية لجيش التحرير الشعبي الصيني).

إن تطور أعمال تعليم اللغة العربية وتقدمها في الجامعات الصينية يرتبطان أولا وأخيرا بتأييد ومساعدة الدول العربية الصديقة . فمنذ سنوات عديدة أوفدت عدد كبير من الدول العربية بما فيها مصر وسوريا والعراق وفلسطين واليمن والسودان وغيرها إلينا خبراء وعلماء و مدرسين ألقوا محاضرات حول المواد العديدة وأرشدوا الأساتذة الصينيين في تأليف القواميس والكتب المنهجية ، وقد بذلوا جهودا حميدة من أجل إعداد

الأكفاء باللغة العربية في الصين . وعقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دورتين تدريبيتين لأساتذة اللغة العربية غير الناطقين بها في جامعات آسيا وذلك في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين في سنة ١٩٨٨ وسنة ١٩٩٧. وإلى جانب ذلك أوفدت حكومة الصين وتوفد باستمرار الطلبة الصينيين إلى الدول العربية منها مصر وسوريا والعراق والكويت والسودان واليمن وقطر وغيرها ، وحتى هذا اليوم جميع أساتذة اللغة العربية في الجامعات الصينية درسوا في الدول العربية . وبالإضافة إلى ذلك فإن الجامعات الصينية المعنية قد وقعت اتفاقيات التبادل الأكاديمي مع عدد كبير من الجامعات العربية، وعلى أساسها تبادل الطرفان الزيارات والمحاضرات والكتب والمعلومات وغيرها .

وجدير بالذكر أن أقسام اللغة العربية في الجامعات الصينية قد حظيت بتفاهم وثناء ومساندة أكثر بعد تطبيق سياسة الإصلاح والانفتاح في الصين ، ففي عام ١٩٨٧ ، تبرعت غرفة التجارة في دبي بدولة الإمارات لإنشاء صندوق تعليم اللغة العربية دبي – شانغهاي في جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي ؛ وفي عام ١٩٩٠ ، أهدت المملكة العربية السعودية معملا لغويا بكامل أجهزته إلى جامعة بكين ، كما تبرعت إليها في عام ١٩٩٥ لإنشاء أكاديمية مكين للدراسات الإسلامية في جامعة بكين ؛ وفي عام ١٩٩٥ وبفضل تبرع صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان ، تم بناء مركز الإمارات العربية المتحدة لتدريس اللغة العربية والدراسات العربية والإسلامية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين وبدأ استخدامه رسميا ؛ وفي عام ١٩٩٧ أهدى المكتب الإعلامي التابع لسفارة جمهورية مصر العربية لدى بكين إلى عدد من أقسام اللغة العربية في الجامعات الصينية أنظمة لاستقبال البرامج الفضائية . وفي عام ٢٠٠٦ أنشأت حكومة عمان كرسي السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية في جامعة بكين وإلى جانب ذلك قد أهدت الإمارات والسعودية ومصر والبحرين وتونس والمغرب ولبنان والكويت وعمان وليبيا واليمن والسودان وغيرها من الدول العربية إلى أقسام اللغة العربية في الجامعات الصينية كتبا ومطبوعات وموادّ صوتية وبصرية ، كما أرسلت إليها بعثة جامعة الدول العربية لدى بكين والمكتب الإعلامي التابع لسفارة مصر لدى بكين دورياتهما ومنشوراتهما مجانا ، كما تبادر كثير من أصحاب السعادة السفراء العرب وحضرات المستشارين في السفارات العربية في الصين

إلى إلقاء المحاضرات أو الخطب في الجامعات الصينية . وإضافة إلى ذلك لقي مجمع اللغة العربية بالصين للتدريس والدراسات تأييدا ومساعدة من قبل البعثات الدبلوماسية العربية في الصين في كثير من نشاطاته . وكل ما ذكر أعلاه مما عملته الدول العربية لخدمة تعليم اللغة العربية في الصين قد دعم أعمال تدريس اللغة العربية ودراساتها في الصين ، وزاد معرفة الطلبة الصينيين بالدول العربية ورفع إيجابياتهم في دراسة اللغة العربية . لذا وبهذه المناسبة اسمحوا لي نيابة عن جميع الأساتذة والطلبة في الجامعات الصينية أن أعرب للدول العربية الصديقة عن شكرنا القلبي على مساهماتها في تعليم اللغة العربية ودراساتها في بلادنا.

وجدير بالذكر أن جامعة اللغات والثقافة ببكين قد نجحت في تنظيم الدورتين الأولى والثانية لكأس إذاعة الصين الدولية لمسابقة الخطابة باللغة العربية للجامعات الصينية عامي ٢٠١١و٢٠١٢ تحت رعاية إذاعة الصين الدولية وبإشراف نائب وزير الخارجية الصيني تشاي جوين والسفراء العرب باعتبارها أول مسابقة رسمية لتخصص اللغة العربية فى الصين على مستوى الدولة.

٢) تعليم اللغة العربية في غير الجامعات:

إلى جانب تعليم اللغة العربية في الجامعات هناك أشكال عديدة لتعليمها وعلى مستويات مختلفة.

أ - معاهد العلوم الإسلامية:

تحترم الصين الاعتقاد الديني، ومن أجل تنفيذ سياسة حرية التدين ، وإعداد علماء الدين والمحترفين به ، أُنشئ بموافقة الحكومة الصينية معهد العلوم الإسلامية بالصين التابع للجمعية الإسلامية الصينية تحت رئاسة لجنة الدولة لشؤون القوميات مباشرةً في بكين عام ١٩٥٥ ، ويقبل المعهد الطلبة المسلمين من أنحاء الصين ، ومدة الدراسة فيه ٤ سنوات ، ومن مقرراته الرئيسية اللغة العربية والمواد الدينية . وبعد تنفيذ سياسة الإصلاح والانفتاح في الصين ، طُبّق مزيد من سياسات الشؤون القومية والدينية ، فمن أجل إعداد عدد أكبر من الأكفاء المحترفين والمحبين للوطن والدين أُنشئت معاهد العلوم الإسلامية في

بكين، ولياونينغ، وشينجيانغ، وتشينغهاي، ونينغشيا، وقانسو، وخهنان، ويوننان، وخهبي، وغيرها من المدن والمقاطعات، وكل هذه المعاهد تحت رئاسة اللجان المحلية للشؤون القومية والدينية في هذه المدن والمقاطعات ، أما أهداف هذه المعاهد وأنظمتها فتشبه ما هي في معهد العلوم الإسلامية بالصين ، ومدة الدراسة فيها ٢- ٣ سنوات.

ب - المدارس المتوسطة:

تقع المدارس المتوسطة التي تدرس فيها اللغة العربية على وجه العموم في المناطق التي يعيش فيها المسلمون، وتنقسم هذه المدارس قسمين: أحدهما مدارس عربية تدرس فيها اللغة العربية والعلوم الدينية بوصفها مقررات رئيسة، إضافة إلى بعض المقررات الثقافية المحددة في المدارس العامة ، وهذا النوع من المدارس في عدد كبير وعلى مستويات مختلفة ومعظمها أهلية ، منها مثلا مدرسة تشانغتشي العربية في مقاطعة شنسي ، ومدرسة تونغ سين العربية في منطقة نينغشيا الذاتية الحكم لقومية هوي. والقسم الآخر هو مدارس متوسطة عامة، تدرس فيها اللغة العربية بوصفها مادة مساعدة مهمة، ولكن مقرراتها الرئيسة ثقافية عامة تحددها الدولة، وهذا النوع من المدارس حكومي ، وليس فيه عدد كبير، ومن طلبته مسلمون وغير مسلمين .

جـ - المساجد والجوامع:

ما زالت المساجد والجوامع تواصل عادتها في تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية ، ولكن وجود معاهد العلوم الإسلامية والمدارس العربية في أنحاء الصين يقلل بكثرة من عدد المسلمين الدارسين في المساجد والجوامع .

د - دورات تدريبية قصيرة:

تفتح مثل هذه الدورات حسب أغراض مختلفة، منها إعداد المترجمين لشركات المقاولة الخارجية والفرق الطبية الصينية الموفدة إلى الدول العربية ، وتدريس اللغة العربية الأساسية على المدرسين لتعليم اللغة الصينية للناطقين بغيرها والباحثين في الشؤون العربية ، أو تدريس اللغة العربية على المسلمين الراغبين في الدراسة في العالم العربي . وتختلف مدة الدراسة ومحتوياتها وطرائق التدريس باختلاف أهداف الدورات .

٤ - الدراسات العربية العلمية في الجامعات والمعاهد الصينية

بدأت الدراسات العلمية في الجامعات والمعاهد الصينية على يد الجيل الأول من العلماء المؤسسين، منهم الأستاذ محمد مكين والأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ ، فكانا في أثناء دراستهما في مصر قد بدآ ترجمة أو تأليف الكتب العربية أو الصينية منها « القرآن باللغة الصينية » و« حقائق الإسلام » اللذان ترجمهما الأستاذ محمد مكين، و « فجر الإسلام » من سلسلة تاريخ الثقافة العربية الإسلامية لأحمد أمين الذى ترجمه الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ. وبعد اتخاذ سياسة الإصلاح والانفتاح في الصين تزداد حماسة أساتذة الجامعات، فأصبحوا لا يجتهدون في التدريس فقط ، بل يتعمقون في البحث العلمى حول التدريس والعلوم المعنية . فبدأوا بتأليف الكتب المنهجية التى يكون الطلبة الصينيون في أمسّ حاجة إليها، ثم وسّعوا مجالات البحث ليتناول بحث الأساتذة اللغة العربية، والأدب العربي، والتاريخ العربي، والثقافة، والدين، والسياسة، والاقتصاد، والتجارة العربية، وغيرها. وإليكم بعض الأمثلة:

١) الكتب المنهجية : صدر عن جامعة الدراسات الأجنبية ببكين « اللغة العربية » ١٠ أجزاء ، و« اللغة العربية الأساسية » ٤ أجزاء ، و« الجديد في اللغة العربية » ٦ أجزاء ، و« المحادثة العربية التطبيقية » ، و« القواعد الأساسية في اللغة العربية » ٤ أجزاء، و« مطالعة النصوص العربية » ١٠ أجزاء ، و« دروس الاستماع والمحادثة » جزءان ، و« الاقتصاد والتجارة باللغة العربية » الجزء الأول ، و« السياسة والدبلوماسية العربية والعلاقات الصينية العربية » جزءان ، والإنشاء العربي ، ومختارات الأدب العربي ؛ وعن جامعة بكين : « المنهج الأساسي لتعليم اللغة العربية » ٥ أجزاء ، و« ٣٠٠ جملة عربية » ؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي : « دراسة الترجمة بين العربية والصينية – نظريا وتطبيقيا » ، و« نخبة من أعمال الأدب العربي الحديث » ، و« التعبير الوظيفي بالعربية » ، و« دروس الترجمة الشفوية بين العربية والصينية » ؛ وعن جامعة الدراسات الدولية ببكين : « مطالعة الصحف العربية » ، و« التراكيب العربية المتداولة » .

٢) القواميس والمعاجم : صدر عن جامعة بكين « معجم العربية الصينية » ، و« معجم الصينية العربية » ، و« معجم المفردات المتداولة المبوّبة » و« معجم الأمثال الصينية

العربية « ؛ وعن جامعة اللغات والثقافة ببكين « المعجم الميسر صيني - عربي « ؛ وعن جامعة الاقتصاد والتجارة الخارجية « معجم الحكم والأمثال عربي - صيني «، و« قاموس المصطلحات الاقتصادية والتجارية عربي - صيني « ؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي « معجم الأدب العربي المعاصر « ، « قاموس الجيب عربي - صيني « ، « معجم ميسر- صيني عربي » .

٣) الكتب العلمية : صدر عن جامعة الدراسات الأجنبية ببكين « البلاغة العربية»، « فقه اللغة العربية»، « علم المفردات العربية» ، « اللغة العربية والثقافة العربية» ، « علم النصوص العربية» ، « التوارث والتمازج : الثقافة العربية» ، « التاريخ العربي العام» ، «القواعد العربية التطبيقية» ؛ وعن جامعة بكين « تيارات الإسلام الحديثة» ، « منهج تاريخ الثقافة العربية والإسلامية « ؛ وعن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي « تاريخ الأدب العربي» ، «تاريخ تطور اللغة العربية» ، « علم الأسلوب اللغوي العربي» و «موجز التاريخ العربي» ، وعن جامعة اللغات والثقافة ببكين « تاريخ الفلسفة العربية».

٤) الأعمال المترجمة : « القرآن الكريم » و « ألف ليلة وليلة » ، و« كليلة ودمنة» و« مجموعة كاملة من أعمال جبران خليل جبران و «الأيام» لطه حسين ، والثلاثية لنجيب محفوظ « بين القصرين» و « قصر الشوق» و «السكرية» ، و «أولاد حارتنا» و «مجموعة من قصص نجيب محفوظ القصيرة» و «أصداء السيرة الذاتية» ؛ وتاريخ الثقافة العربية الإسلامية لأحمد أمين « فجر الإسلام» و «ضحى الإسلام» ٣ أجزاء و «ظهر الإسلام» ٤ أجزاء ، و «الأدب العربي المعاصر في مصر» لشوقي ضيف ، و «يوميات نائب في الأرياف» لتوفيق الحكيم.

٥) المجلة : تصدر عن جامعة الدراسات الدولية بشانغهاي مجلة « العالم العربي» وهي مجلة بدأت تصدر من سبتمبر عام ١٩٨٠، وتعتبر مجلة وحيدة تدرس وتعرّف بالعالم العربي داخل الصين [٦].

٦. سين جيانتسيانغ وخونا : « اللغة العربية في الجامعات الصينية » بعثة جامعة الدول العربية لدى بكين : مجلة « بيت العرب » ، عام ١٩٩٧ العدد ال ١٣ ص ١٤ .

٥ - بعض آراء واقتراحات حول تعليم اللغة العربية في الصين

نعرف مما ذكر أعلاه أن تعليم اللغة العربية في الصين قد حقق تطورا كبيرا وأقام جسرا عظيما للصداقة بين الصين والعالم العربي ، ومع ذلك فإن هناك صعوبات ومشاكل غير قليلة تواجهنا وتتطلب منا حلها بجهودنا المشتركة:

١. عدم التفهم الكافي لأهمية اللغة العربية ونقصان التأييد والتمويل في تعليمها من قبل الجانبين الصيني والعربي . ونحن نرى أن تعليم اللغة العربية في الصين يرتبط ارتباطا قويا بمدى قوة العلاقات الصينية العربية ، ويرتهن بعضهما ببعض ، وبسبب أن العلاقات الصينية العربية ما زالت تتطلب مزيدا من الدعم والتنمية ، وأن مكانة اللغة العربية في الصين وحتى في العالم كله لا تعادل مكانة اللغة الإنجليزية أوالفرنسية أواللغات المعروفة الأخرى ، لم يتفهم الجانبان أهمية اللغة العربية على نحو كاف ، فلم يعطيا تعليم اللغة العربية ونشرها عناية كافية وتمويلا مناسبا . ومع أن الحكومة الصينية والجهات المعنية الصينية قد قدمت بعض المساندات وكذلك منحت بعض الدول العربية المساعدات المعينة ، فإن هذه المساعدات لا تسد الحاجة الفعلية .

٢. عدم الكفاية في التبادل والتعاون بين الصين والعالم العربي . لقد تحدثنا في ما ذكر أعلاه عن التبادل والتعاون الدولي في الجامعات والمعاهد الصينية ولكننا نرى أن ذلك لا يكفي ، لأن معظم العلاقات التبادلية والتعاونية الدولية تبقى على الاتفاقيات وبدون وضعها موضع التنفيذ.

٣. عدم الكفاية في سوفت وير وهارد وير (المفاهيم والظروف) لتعليم اللغة العربية ودراساتها . يتطور العالم اليوم بسرعة فائقة، ويستخدم العلم والتكنولوجيا في مختلف الميادين بصورة شاملة ، فالتكنولوجيا المعلوماتية ، والكمبيوتر وفن تعدد الوسائط ، وبرواد باند (Broad Band) ، وزيارة الإنترنت وغيرها تعتبر طرقا مهمة لنا في تعليم اللغة العربية ودراساتها، ولكننا الآن نفتقر إليها ، وبالإضافة إلى ذلك ، تكون المعلومات والمواد التعليمية لدينا قليلة ومحدودة ، ومصادرها

معدودة ، وكذلك مفاهيم بعض الأساتذة والطلبة متخلفة عن حاجة العصر ، فيواجهنا عديد من العراقيل في تعليم اللغة العربية ودراساتها.

٤. نقصان التخطيط والتنسيق المعقول . ومع أن وزارة التربية والتعليم قد أنشأت فرقة توجيهية لتعليم اللغة العربية ، كما أُسّس المجمع الصيني لتدريس اللغة العربية ودراساتها ، وصدر منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية، إلا أن الدولة لم تتمكن من التخطيط الجيد والتنسيق المعقول والتوجيه الصالح لتخصصات اللغة العربية في الجامعات والمعاهد الصينية ، ولم تتمكن من التنسيق الجيد بين الجامعات والمعاهد التي تدرس فيها اللغة العربية ، ولم تكن تديرها بشكل محكم ، وكذلك لم تكن الجامعات والمعاهد التي تدرس فيها اللغة العربية تتناسق وتتعاون جيدا فيما بينها . فكل هذه العناصر قد تؤثر في رفع مستوى تعليم اللغة العربية ودراساتها في الصين.

٥. نقصان الأساتذة الأكفاء وظهور الفجوة بين الجيلين القديم والجديد . وبسبب تاريخي ولقلة رواتب ومزايا الأساتذة ظهرت حالة « القديم نافد والجديد فريك » في هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد ، فقد تقاعد معظم الأساتذة المتمرسين والمحنكين ، ونقص عدد كبير من الأساتذة الشبان والكهول ، أما المدرسون الجدد الشبان فبسبب قلة التجربة والممارسة يصعب عليهم تحمّل مهام التعليم والدراسات أكثر.

وكل ما ذكر أعلاه من المشاكل والأسباب قد وصل إلى عنق الزجاجة لتطوير أعمال تعليم اللغة العربية ودراساتها في الصين . وفي سبيل حل المشاكل المذكورة أعلاه ورفع مستوى تعليم اللغة العربية ودراساتها في الصين ، وإعداد عدد أكبر وأفضل من الأكفاء لدعم وتطوير العلاقات الصينية العربية ، نطرح بعض آرائنا ومقترحاتنا للاطلاع عليها.

١. تفهّم أهمية اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين من قبل الجانبين الصيني والعربي: تُعدّ كل من اللغة العربية واللغة الصينية جسرا مهما للتبادل بين الأمتين الصينية والعربية ، فيجب على حكومات الجانبين والجهات الوظيفية المعنية أن

تعطي قضية تعليم اللغة العربية مزيدا من العناية والتأييد وتموّل فيه أكثر ، وتوسع الطرق المؤدية إليه . ونحن نلاحظ أن الإنجليز والأمريكان والفرنسيين والروس والأسبانيين والألمان واليابانيين وغيرهم قد بذلوا كثيرا للمساهمة في نشر لغاتهم ، إنهم أكثر من العرب في التمويل لنشر لغاتهم في الصين ، إذ تبرعوا لإنشاء هيئات ، وأهدوا مواد مختلفة ، وأرسلوا الأساتذة مجانا ، وأنتجوا مواد صوتية ومرئية وأهدوها إلى الصينيين بلا مقابل، وكذلك مولوا في إذاعة برامج تعليم لغاتهم في محطات الإذاعة والتليفزيون المركزية والمحلية . فكل ذلك كاف لبيان عناية وتأييد الدول المذكورة آنفًا بنشر لغاتها في الصين . فنرجو من الدول العربية أن تعمل عملا أعظم في هذا المجال.

٢. دعم التبادل والتعاون: يجب على الجانبين والجهات الوظيفية المعنية والجامعات والمعاهد الصينية والعربية دعم التبادل والتعاون فيما بينها ، وبخاصة تفعيل وتنفيذ البنود المختلفة في الاتفاقيات. فقد لاحظنا أن الاتفاقيات الثقافية والتعليمية التي وقّع عليها الجانبان الصيني والعربي لم تنفذ جيدا ، وعلى سبيل المثال فإن الاتفاقية التعليمية بين الصين ومصر لم تنفذ بشكل مرض، إذ وجدنا أن تبادل الطلبة بين الجانبين يجري بصورة جيدة ، ولكن تبادل المدرسين بين الجانبين غير مرضٍ، ونرى أن الجانب المصري لم يؤد واجبه على خير وجه، فمنذ التسعينيات من القرن العشرين الماضي، أوفد الجانب المصري وفقا لما نصت عليه الاتفاقية التعليمية الصينية المصرية بعض المدرسين إلى الصين ، ولكنهم مدرسون عاديون من المعاهد التابعة لجامعة الأزهر ، بعضهم لم يصلوا إلى غير الدول العربية وحتى بعضهم الآخر لم يسبق لهم أن يغادروا بلدهم، فهم لا يتكلمون باللغة الانجليزية، ولا يعرفون طرق التعليم المعاصرة، وبعد وصولهم إلى الصين بدأوا يعانون أولا من صعوبة التعود على الحياة والمعيشة ، وثانيا: لا يعرفون كيف يدرّسون اللغة العربية لغير العرب ، وثالثا يتقيدون بالدين بشكل يعوقهم عن التعامل الصحيح مع غيرهم، فيؤثر هذا على أداء عملهم.

٣. تطوير سوفت وير وهارد وير لتعليم اللغة العربية ودراساتها ، خاصة ما يتعلق بالمدرسين والمعدات والكتب . وبهذا الصدد نقترح على الدول العربية أن تؤيد وتمول المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وتكلفها بالتنسيق والتعاون مع الجهات الصينية المعنية لتزويد الجامعات والمعاهد الصينية المعنية بمواد ومعدات لازمة ، وإيفاد أساتذة أكفاء إلى الصين، وتدريب وتأهيل المدرسين الصينيين ، وتنمية البرامج الكمبيوترية التعليمية وتأليف الكتب المنهجية.

٤. إنشاء صندوق المكافأة لتعليم اللغة العربية ودراساتها . وذلك لمكافأة الأساتذة الصينيين الذين قدموا مساهمات بارزة في تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة العربية في الصين .

٥. المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الدولية أو إقامتها . يجب تأييد ومساندة الأساتذة الصينيين للمشاركة في مختلف المؤتمرات والندوات العلمية الدولية، ونقترح أن تقام في الصين ندوة علمية دولية حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لاستعراض وبحث طرق التعليم ودعم التنسيق والتعاون بين الجانبين. وقد لاحظنا أن مثل هذه الندوة قد أقيمت مرات في الصين باللغات الأخرى مثل الانجليزية والروسية والفرنسية والألمانية واليابانية والإسبانية وغيرها . لقد حان الوقت لإقامة الندوة العربية في الصين!.

إن تعليم اللغة العربية ونشر الثقافة العربية في الصين يُعدّان قضيتين عظيمتين على أكتافنا ، وهما يستحقان منا أن نوليهما عناية وتأييدا بصورة خاصة ، فمع استمرار تطور وتعزيز العلاقات الصينية العربية في المجالات السياسية والاقتصادية والتجارية والثقافية والاجتماعية وغيرها تلقى اللغة العربية إقبالا أكبر في الصين ، ومن ثم يستقبل تعليم اللغة العربية ودراساتها في الصين فرصا جديدة ويشهد تطورا جديدا . فلنبذل من أجل ذلك جهودا مشتركة !

تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
إندونيسيا نموذجا

الدكتور أوريل بحر الدين
البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية
في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق، إندونيسيا

ملخص الورقة

تهدف هذه الورقة العلمية إلى تسليط الضوء على تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وركزت على المحاور الأربعة، أولا : تاريخ تعليم اللغة العربية فيها، حيث بدأ مع دخول الإسلام، ودخول الإسلام كان في القرن الأول الهجري على الرأي الراجح، وبدأ تعليم اللغة العربية مصاحباً لتعليم القرآن الكريم والسنة النبوية والأذكار والعلوم الشرعية ثم تتطور بعد ذلك حتى شمل جميع الأغراض التى من أجلها تتعلم اللغة الأجنبية. وثانيا : تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، حيث قامت حكومة إندونيسيا بتعليم اللغة العربية في مدارسها وجامعاتها وباسانتريناتها، وقد نجحت فيه إلى حد ما. ثم بذلت الجهود من قبل المؤسسات والجامعات المعنية باللغة العربية وهي التي تكمل ما قدمته إندونيسيا في مجال تعليم اللغة العربية. وثالثا : أهم المشكلات التى تواجه تعليم اللغة العربية هي المشكلة الداخلية التي تتعلق بالمتعلم والمعلم والمنهج، والمشكلة الخارجية التي تتمثل في الدعايات ضد اللغة العربية ومشكلة الفصحى والعامية. ورابعا : الحلول المقترحة لتلك المشكلات تتمثل في صياغة الأهداف والمناهج التى تواكب روح العصر، واختيار الطرائق التى تناسب دارس اللغة الأجنبية والملائمة لتوصيل اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، واختيار المعلمين المتخصصين المؤهلين المدربين لعملية التعليم، كما يهم الاهتمام بتعليم اللغة العربية مكثفا بالإضافة إلى وجود البيئة العربية المناسبة.

مقدمة الورقة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ومولانا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

إن الاهتمام بتعليم اللغة العربية في البلاد الإسلامية أمر ضروري، لأن اللغة العربية هي المنبع الأصيل لفهم العلوم الإسلامية. ومما يدل على هذا الاهتمام أن فكر القائمون على مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في عقد الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، بغية الوقوف على واقعها في الجامعات والمؤسسات المعنية من ناحية، وتوضيح ما ينبغي أن تكون عليه في المستقبل من ناحية أخرى.

وفي هذه العجالة يطيب لي أن أسلط الضوء على تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، وهي التي تقع في جنوب شرق آسيا، وتبعد آلاف كيلومترات عن جزيرة العرب، وتستغرق الرحلة بالطائرة نحو عشر ساعات، ولكن من يأتي إلى هذه البلاد يلفت نظره حبهم الشديد للغة العربية، وهو نابع من حبهم للإسلام، وكذلك اهتمامهم بتحفيظ القرآن الكريم، وتعليم العلوم الشرعية بصورة عامة.

وقد ركزت على المحاور الآتية في تناولي للموضوع، وهي : (١) تاريخ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، (٢) وتجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، (٢) والمشكلات التى تواجه تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، (٤) والحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. وأطلب من الله العون والتوفيق إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وإليكم تفصيل ذلك:

أولا : تاريخ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

الناس في إندونيسيا مجمعون على أن تعليم اللغة العربية بدأ مع دخول الإسلام، وذلك قبل قرون عديدة.

ومن العسير تحديد تاريخ بَدْءِ دخول الإسلام إندونيسيا، وفي ذلك تقول المراجع: إن تجار المسلمين أنشؤوا لأنفسهم مراكز تِجاريَّة على سواحل سومطرا وشبه جزيرة الملايو

من وقت مبكِّر، ربما من أواخر القرن الثاني وأوائل القرن الثالث الهجريَّين، الثامن والتاسع الميلاديَّين، وقد أتى أوائل التجار من جزيرة العرب من: عُمَان، وحضرموت، والساحل الجنوبي لليمن، واتخذوا مراكزهم الأُولَى على الشاطئ الغربي لسومطرا، وكانوا أهلَ سُنَّة على المذهب الشَّافعيِّ، أمَّا الهنود فقد دخلوا الجُزُر بالمذهب الحَنَفيِّ[١]، وبعد ذلك وَصَلَ إلى هذه الجزر تُجَّار المسلمين من الهنود ومن شبه جزيرة الكَجَرَات.

وقد روى بعض كتب التاريخ أن بعض التجار الإندونيسيِّين قد وصلوا إلى بغداد أيَّام الخليفة العباسي هارون الرشيد ١٧٠-١٩٣هـ / ٧٨٦-٨٠٩م، وعندما رجعوا كانوا يحملون بين جوانحهم عقيدة الإسلام، وعندما وَصَلُوا إلى بلادهم قاموا بالدعوة الإسلامية [٢]. وهذا يؤكد على أن دخول الإسلام إلى إندونيسيا في أوائل القرن الثاني الهجري.

وهناك من يرى بأن الإسلام دخل إندونيسيا في القرن الأول الهجري، أو القرن السابع الميلادي على أيدى العرب الذين جاءوا من مكة مباشرة[٣]. ومما يؤيد هذا الرأي أنه في القرن الثالث عشر الميلادي قد ثبتت القوة السياسية الإسلامية التى مثلتها السلاطين المسلمة مما يعنى أن الإسلام قد جاء قبل ذلك بأمد بعيد وانتشر إلى أن أصبح قوة سياسية، وأخذت السلاطين والقبائل المسلمة تُقَاوِم السلطة البوذيَّة في «جاوا»، وكان من أهمِّ تلك السلاطين المسلمة سلاطين «آشِه» في أَقصى الشمال من جزيرة «سومطرا»، وسلاطين «مَلاكَا» في غربي شبه جزيرة «ملايا»، الذين أَسَّسُوا تجارة مستقلَّة عن الدولة مع التُّجَّار المسلمين العرب والفرس والصينيين والهنود، وقد أسلم هؤلاء نتيجة احتكاكهم مع المسلمين العرب والفرس[٤].

وترجيح دخول الإسلام في القرن الأول الهجري يعني أن اللغة العربية دخلت إندونيسيا في تلك الفترة أيضا.

---

١. حسين مؤنس، ١٩٨٧م، أطلس تاريخ الإسلام، مصر. الزهراء للإعلام العربي، ص٣٨٠.

٢. محمود شاكر، ٢٠٠٠م، التاريخ الإسلامي، مصر. المكتب الإسلامي، ٣٦٨/٢٠.

٣. Ahmad Mansur Surya Negara Menemukan Sejarah (إيجاد التاريخ) Bandung Mizan 8-1998:81

٤. فايز صالح أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرقي آسيا، دار البشير للنشر والتوزيع، ص١٧٤.

وكما شهد الإسلام انتشاراً واسعاً ووجد قبولاً حسناً انتشرت اللغة العربية كذلك ووجدت قبولاً حسناً من قبل المجتمع الإندونيسي.

وقد كان انتشار اللغة العربية قد مرت بصورة متدرجة وذلك لمروره بعدة مراحل، وذلك منذ أن كان ينتشر عن طريق ألفاظ الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والأدعية والأذكار التى حفظها المسلمون الإندونيسيون إلى أن انتشر من خلال برامج تعليم اللغة العربية التابعة للمدارس والمعاهد والمؤسسات الحديثة، ويمكن تصنيف هذه المراحل الطويلة من انتشار اللغة العربية وتطورها في إندونيسيا إلى خمس مراحل هي :

المرحلة الأولى: هي مرحلة تعليم اللغة العربية عن طريق تعليم الألفاظ العربية المستخدمة في العبادات والأذكار. والهدف من تعليم اللغة في هذه المرحلة فهم التعاليم الدينية حيث يستطيع المسلم أن يقرأ النصوص الدينية من القرآن والحديث والأذكار في الصلوات وغيرها مع الفهم.

المرحلة الثانية: هي مرحلة تعليم اللغة العربية عن طريق شرح الكتب الدينية العربية وترجمتها شفويا من عالم فقيه في حلقات الدراسة في المساجد والمصليات والمعاهد الدينية المعروفة لدي شعب إندونيسيا باسم -باسنترين-، حيث إنها مرحلة لاحقة بالمرحلة التي قبلها. فالطريقة المستخدمة في هذه المرحلة طريقة القواعد والترجمة. والكتب المدروسة في هذه المرحلة هي الكتب الدينية من الفقه والأخلاق والتفاسير والأحاديث وما شابه ذلك.

المرحلة الثالثة: هي مرحلة نهضة تعليم اللغة العربية، وذلك بظهور الاتجاهات الحديثة في تعليمها، منها تحويل اتجاه العربية من لغة الكتب إلى لغة الاتصال والتواصل، فبدأ يتنبه العلماء الإندونيسيون إلى أن اللغة هي الكلام فلا يتصور أن يعرف الدارس اللغة العربية إلا إذا تكلم شفهيا، والكتب التعليمية المستخدمة لا تنحصر في كتب الفقه والأخلاق فحسب بل ألفت الكتب الخاصة لتعليم اللغة العربية. والطريقة المستخدمة في هذه المرحلة هي الطريقة المباشرة أو السمعية الشفهية.

المرحلة الرابعة: هي مرحلة التطوير والبحث عن طرق تعليم اللغة العربية الأنسب للناطقين باللغة الإندونيسية، خاصة فيما يتعلق بالأهداف والمحتويات والطرق المستخدمة.

ففي هذه المرحلة بدأ تقسيم تعليم اللغة العربية إلى المهارات الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. والاهتمام منصب على جميع المهارات الأربع على حد سواء، بخلاف المرحلة السابقة التي تهتم أكثر بمهارة الكلام والاستماع.

المرحلة الخامسة: هي مرحلة النضج في تطوير تعليم اللغة العربية بإندونيسيا، وذلك بعد ظهور النتائج من التجارب الطويلة في تطوير تعليم اللغة العربية منذ المرحلة الأولى إلى المرحلة الرابعة بحيث يمكن للمدرس أن يختار المنهج الأنسب حسب الظروف والأوضاع المحيطة به. ففي هذه المرحلة ظهرت طريقة جديدة، هي ما يسمى بالطريقة الانتقائية [٥].

وذكر أبكر [٦] أن اللغة العربية تدرس في الجامعات الإندونيسية منذ أكثر من ربع القرن من الزمان، ولقد أنشئت أقسام اللغة العربية في كليات الآداب، وفي المعاهد العليا للعلوم التربوية، وفي الجامعات الإسلامية الحكومية فضلا عن الجامعات الأهلية الإسلامية وذلك تحقيقا للأهداف الآتية:

- تمكين المتخصصين في العلوم الإسلامية من الاطلاع على المصادر الأصلية للتشريع الإسلامي.
- اطلاع الطلبة على الثقافة والتراث والحضارة العربية الإسلامية.
- تخريج متخصصين في علوم اللغة العربية.
- تخريج معلمين مؤهلين في اللغة العربية للوفاء بحاجة المدارس والمعاهد الثانوية.
- ولقد أثمرت جهود أقسام اللغة العربية فتخرج فيها آلاف المتعلمين والدعاة الذين تتفاوت قدراتهم في اللغة العربية، ولكنهم أسهموا جميعا في نشر العربية والإسلام وهو أمر جد حميد.

---

٥. أوريل بحر الدين. ٢٠١٠م. تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقه على مهارة الكتابة. مالانق. مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم. ص ١١-١٢.

٦. عبد الرحمن موسى أبكر. ١٩٩٢. واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. بحث مقدم إلى ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل في الفترة من ٦-٨ جمادى الآخرة ١٤١٣هـ الموافق من ٣٠ نوفمبر-٢ديسمبر ١٩٩٢م. ص ٢٦.

وإذا كانت المؤسسة التعليمية هي التي تحمل مسؤولية نشر اللغة العربية والنهوض بها فإن الجامعة تأتي في مقدمة من يتشرفون بحمل هذه المسؤولية فهي تحمل أثرا رياديا في خدمة لغة القرآن حيث تقدم زادا علميا لغويا متخصصا يسهم في نشر اللغة العربية والنهوض بها.

وهذا الانتشار الملحوظ للغة العربية لم يأت من فراغ، كما لم يحدث فجأة وإنما مرّ بعملية

طويلة تقف وراءها عدة عوامل ومن ذلك :

أولاً- العامل الديني : لأنها لغة الدين الإسلامي الذي وجد قبولاً حسناً لدى المجتمع الإندونيسي؛ لذلك وجدت اللغة العربية قبولاً حسناً.

ثانياً- العامل اللغوي : حيث أثرت اللغة العربية في اللغة الإندونيسية وأغنت خزانتها وذلك مثل دخول أصوات الفاء، والشين، والزاي، وكذلك اقتراض الكلمات العربية مثل تفسير، وشكر، وزكاة، وصبر، ومجلس، وغيرها كثير.

ثالثاً- العامل الاجتماعي : قد أثبت التاريخ أن الإسلام قد دخل إندونيسيا على أيدى التجار العرب مما يعنى أن المعاملات كانت بوسيلة اللغة العربية.

رابعاً- العامل التربوي: هذا يمثل الجانب المنهجي المنظم لتعلم اللغة من خلال عملية التربية والتعليم وفي المقدمة المعاهد الإسلامية التى اهتمت منذ قديم الزمان بتعليم اللغة العربية [٧].

ثانيا : تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

شهدت إندونيسيا خطوات ملموسة من أجل النهوض بتعليم اللغة العربية، حيث تهتم بالأمور التربوية والتعليمية التي تتمثل في إنشاء وزارة التربية والثقافة التي تتولى شؤون

---

٧. نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية على مستوى الجامعي في إندونيسيا في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة تحليلية تقويمية) رسالة دكتوراه إشراف أ. د. حسن عبد الرحمن حسن الخرطوم - السودان ٢٠٠٦ م ص ١٦ بتصرف.

التربوية العامة ووزارة الشؤون الدينية التي تتولى شؤون التربوية الدينية (الإسلامية)، وتعليم اللغة العربية واقع في كلتي الوزارتين.

وتدرس اللغة العربية في إندونيسيا في المدارس والجامعات، منها المدارس والجامعات التابعة للحكومة منهجا وإشرافا وتمويلا كليا وتسمى بالمدارس أو الجامعات الحكومية، ومنها المدارس والجامعات التابعة للحكومة منهجا وجزءا من الإشراف والتمويل وتسمى بالمدارس أو الجامعات الأهلية.

وفيما يلي إحصاء المراكز التعليمية الإسلامية التي تدرس اللغة العربية في إندونسيا عام ٢٠١٢م [٨].

اسم المركز	نوع المركز	عدد المركز
المدارس	حكومية	٣٤٥٨ مدرسة
	أهلية	٣٦٧٦٠ مدرسة
الجامعات	حكومية	٥٣ جامعة
	أهلية	٦٢٥ جامعة

وهناك مراكز تعليمية أخرى تدرس اللغة العربية في إندونيسيا، وهي المعاهد الدينية الإسلامية التي يطلق عليها اسم «باسانترين» وهو أول مؤسسة التعليم الإسلامي في إندونيسيا لتعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية، وأخرى مراكز تعليم اللغة العربية المعاصرة التي يطلق عليها اسم «معهد تعليم اللغة العربية».

بلغ عدد «باسنترين» في إندونيسيا إلى ٢٥٠٠٠ باسنترينا، ويدرس فيها أكثر من ثلاثة ملايين ونصف من الطلاب اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

إضافة إلى المدارس والجامعات و«باسانترين» السالفة الذكر، هناك بعض تجارب

٨. مصدر البيانات منشورات وزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا عام ٢٠١٢م

تعليم اللغة العربية التي نعدها ناجحة في أداء مهمتها، وهي التي قامت بها معاهد تعليم اللغة العربية المعاصرة في إندونيسيا، فهي كالتالي :

أولا- معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا:

تأسس معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا في شهر جمادي الأولى عام ١٤٠٠ هـ بموجب موافقة الديوان الملكي رقم ٥/ن/٢٦٧١٠ بتاريخ ١٣٩٨/١٢/٢١هـ وعُهد لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مهمة الإشراف عليه بعد موافقة الحكومة الإندونيسية.

حددت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أهداف معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا في إطار اللائحة التي أعدتها عمادة المعاهد في الخارج وهي :

١. نشر اللغة العربية وتعليمها.
٢. إعداد جيل مؤهل من معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وتأهيلهم بقدر من الثقافة الإسلامية.
٣. تطوير مناهج اللغة العربية في الجامعات الإسلامية.
٤. تزويد الجامعات والمدارس بالمقررات والكتب ووسائل الإيضاح.
٥. إعداد بحوث لغوية تطبيقية في مجال تعليم اللغة العربية.
٦. إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

بدأت الدراسة الفعلية في المعهد في شهر جمادى الآخرة عام ١٤٠٠هـ الموافق ١٩٨٠م واقتصرت الدراسة حينذاك على سبعة فصول مسائية خاصة ببرنامج الإعداد اللغوي ثم أخذ في التطور مرحلة بعد أخرى حتى وصلت أقسامه العلمية في العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ إلى قسمين وشعبتين لكل قسم وشعبة رئيس مستقل. ثم بعد ذلك ضمت شعبة تأهيل المعلمين (الدبلوم العام) إدارياً إلى قسم الشريعة تحت مسمى القسم الجامعي، وضمت شعبة التعليم التكميلي إدارياً إلى قسم الإعداد اللغوي تحت مسمى قسم الإعداد اللغوي. فأصبح المعهد يضم : القسم الجامعي ويشمل :

١. قسم الشريعة (طلاب وطالبات)، أنشئ هذا القسم في عام ١٤٠٧ هـ.

٢. شعبة تأهيل المعلمين (طلاب)، أنشئت هذه الشعبة في عام ١٤٠٥ هـ.

ويشمل قسم الإعداد اللغوي:

١. قسم الإعداد اللغوي (طلاب وطالبات)، يعد أول الأقسام العلمية التي أنشئت في المعهد.

٢. شعبة التعليم التكميلي (طلاب وطالبات)، أنشئت هذه الشعبة في عام ١٤٠٤هـ[٩].

ولا شك أن تعليم اللغة العربية في هذا المعهد يتم بشكل مكثف، بواقع خمس خصص في اليوم، ولمدة خمسة أيام في الأسبوع.

ثانيا- المعاهد الإماراتية الخاصة لتعليم اللغة العربية:

خلفية تأسيس هذه المعاهد ترجع إلى الملاحظة المبدئية التي قام بها بعض محسني الإمارات العربية حول ضعف اللغة العربية عند كثير من الشعب الإندونيسي، مع أن الأكثرية الإسلامية تكون في إندونيسيا، وكانت كفاءة المسلمين في اللغة العربية لا تتناسب مع كثرة عددهم. وإضافة إلى ذلك أن هؤلاء الذين تخرجوا في الجامعات الإسلامية أيضا ممن ليست لديه كفاءة في اللغة العربية شفهية كانت أم تحريرية.

وانطلاقا من هذا الواقع المر أراد هؤلاء المحسنون أن ينشروا اللغة العربية والعلوم الإسلامية حتى يفهم المسلمون دينهم فهما صحيحا، بتأسيس المعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية تحت مظلة مؤسسة مسلمي آسيا.

وهذه المعاهد منتشرة في بعض المدن الإندونيسية مثل سورابايا، ومالانق، وباندونق، وسوراكارتا، وماكاسار، وسولو، وجاكرتا ويسير التعليم فيها على الاتجاه الحديث وبشكل مكثف على أيدى المعلمين المؤهلين المبعوثين من البلاد الناطقة بالعربية مثل السودان أو المعلمين المتخرجين في الجامعات العربية على الأقل، وهذه المعاهد مجهزة بالوسائل

٩. المعلومات مأخوذة من منشورات معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا بمناسبة عرض ثلاثين عاما من العطاء

التعليمية الحديثة مثل الفيديو والمختبر اللغوي. والمنهج المعمول به فيها هو منهج معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا.

وقد بلغ عدد المعاهد الإماراتية لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا إلى أكثر من عشرين معهدا، وسُمِّيت المعاهد بأسماء الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين، مثل معهد عثمان بن عفان في جاكرتا، ومعهد عمر بن الخطاب في سورابايا، ومعهد عبد الرحمن بن عوف في مالانق، ومعهد علي بن أبي طالب في جوكجاكارتا، ومعهد أبو بكر الصديق في سوراكارتا وغير ذلك من المعاهد الإمارتية لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا. وقد نجحت تلك المعاهد في تعليم اللغة العربية كما خرجت آلاف الطلاب والطالبات ويفهمون العربية فهما جيدا[١٠].

ثالثا- معهد الراية العالي بسوكابومي إندونيسيا:

أسس هذا المعهد باسم معهد الراية العالي، يتبع المعهد مؤسسة الراية الإندونيسية، وقد افتتح في احتفال خاص أقيم في ١٤٢٣/١١/٤هـ تحت رعاية أمير محافظة (شي بداك) في منطقة (سوكابومي) جاوا الغربية، إندونيسيا وأعيان المنطقة؛ وذلك بعد استكمال جميع الإجراءات النظامية.

وجعل رؤيته إعداد طلبة العلم والدعاة والمعلمين وفق منهج شرعي ولغوي متميز؛ ليؤهل الدارسين بعد تخرجهم للتعليم والدعوة إلى الله على علم وبصيرة .

ورسالة هذا المعهد هي : (١) نشر تعاليم الإسلام على هدي القرآن والسنة مطابقا بمفاهيم السلف الصالح (أهل السنة والجماعة) عن طريق حركة الدعوة التي يقودها رجال ذوو علوم شرعية وأمانة عالية، (٢) القيام ببرنامج التعليم العالي في ميدان الدراسات الإسلامية حيث تكون الكفاءة اللغوية لدى الطالب أساسا في الحصول على الكفاءة العلمية والمهارات الشخصية كالعالم والداعي ومعلم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، (٣) بناء شبكة التعاون والعلاقات المناسبة في إطار تنمية المؤسسة في جميع

---

١٠. المعلومات مأخوذة من موقع معهد عثمان بن عفان http://utsmanbinaffan.wordpress.com في ٢٣ من أبريل ٢٠١٣م.

جوانبها نحو تحقيق الأمة التاقية المستقلة المتحضرة.

وأما أهداف المعهد فهي: (١) إخراج علماء ودعاة ذوي علوم شرعية كافية وشخصية قوية واستعداد كامل للقيام بالدعوة وإصلاح المجتمع، (٢) القيام بالدراسات والبحوث العلمية في شتى أنواع العلوم الإسلامية، (٣) بناء التعاون في مجال العلوم والدعوة والمجالات الأخرى في إطار خدمة الإسلام والمجتمع.

مدة الدراسة ثلاث سنوات، مقسمة على ستة مستويات، عدد أسابيع الدراسة في كل مستوى عشرون أسبوعًا، وعدد الساعات الدراسية في كل مستوىً ثلاثون ساعةً يدرس فيها الطالب مقررات في اللغة العربية، والعلوم الشرعية، والدعوة والثقافة الإسلامية والتربية، وطرق التدريس، والبحث.

ومما يميز هذا المعهد في تعليم اللغة العربية أنه نجح في تعليمها على طلابه لمدة ليست طويلة، فمن خلال ستة أشهر استطاع الطالب أن يرتجل كلمة بعد كل صلاة أو في الفسح أو في الصباح. ويستعمل في تعليمها كتاب العربية بين يديك. ومن الجدير بالذكر أن تعليم اللغة العربية في هذا المعهد يتم بشكل مكثف، بالإضافة إلى وجود البيئة العربية المناسبة، حيث يسكن جميع الطلاب في السكن الخاص لهم مع إلزام الحديث باللغة العربية عليهم.

فما يخص تعليم اللغة العربية مما يُدَرِّسه معهد الراية لطلابه كَمٌّ وافرٌ يتوزّع على المستويات الأربعة الأولى على النحو الآتي:

المـــادة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المستوى السادس
العربية بين يديك	٢٤	١٢	–	–	–	–
نحووصرف	–	–	٤	٤	–	–
تعبير	–	–	٢	١	–	–
نصوص	–	–	–	١	–	–
قراءة	–	–	٢	–	–	–
إملاء	–	٢	١	١	–	–
خط	–	١	١	–	–	–
المجموع	٢٤	١٥	١٠	٧		

رابعا- البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية في جامعة مولانا مالك إبراهيم:

مما يميز جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق عن غيرها من الجامعات الإسلامية في إندونيسيا وجود البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية، فهو أهم البرامج التي تقوم بها الجامعة، كما أنه سابق ورائد في هذا المجال وهو عبارة عن البرنامج المكثف الخاص لتعليم اللغة العربية. فهو يستقبل كل عام جميع الطلاب المستجدين بمختلف التخصصات. تلزم الجامعة جميع طلابها أن يتقنوا على الأقل لغتين مع لغتهم هي –اللغة العربية والإنجليزية– بمثابة الرصيد الأساسي في تكوين الجامعة بثنائية اللغة.

إيمانا بأن الاستيعاب على اللغة العربية شرط لازم لمن يقوم بدراسة العلوم الإسلامية والعربية كالتفسير والحديث والفقه والتصوف وما أشبه ذلك[١١]، سعت جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق التي كانت تسمى بالمعهد العالي الحكومي

١١. إمام سوفرايوغو. ٢٠٠٦م. فكرة التطوير في مجال العلوم (بنية الأفكار التربوية المطبقة في الجامعة الإسلامية الحكومية مالانق). ترجمة أوريل بحر الدين. مالانق: مطابع الجامعة الإسلامية الحكومية مالانق. ط١. ص٣٨

للعلوم الإسلامية بمالانق، بتأسيس البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية لأبنائها عام ١٩٩٧م. وقد كان هذا التأسيس نتيجة للدراسات الطويلة والمحاولات الدؤوبة لإيجاد حل مشكلات تعليم اللغة العربية بإندونيسيا، خاصة في المحاضن التربوية التي تتولاها وزارة الشؤون الدينية. ومدة البرنامج عام كامل، وهو في الفصل الأول والثاني. يبدأ البرنامج يوميا من الساعة الثانية نهارا إلى الساعة الثامنة ليلا. وفي الأسبوع خمسة أيام من يوم الاثنين إلى يوم الجمعة.

في عامه الثاني حصل البرنامج على الاعتراف والتقدير من كثير من الجامعات والمدارس والمؤسسات التعليمية الإسلامية وحتى حكومة إندونيسيا المتمثلة في وزارة الشؤون الدينية، حيث نجح البرنامج -في نظرهم- في تعليم اللغة العربية. ومن هنا بدأت تلك المؤسسات والجامعات تقوم بمثل ما قامت به الجامعة من إنشاء البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية.

في بداية تأسيسها كان عدد الدارسين فيه حوالي ٧٥٠ طالبا ويزيد هذا العدد كل عام فصار عدد الدارسين في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣ وصل إلى ٢٥٠٠ طالبا، أما عدد المعلمين فيه الآن فأكثر من ١٨٠ معلما. ولا شك أن هذا العدد الهائل يطالب بذل الجهود الدؤوبة في سبيل نجاح تعليم اللغة العربية فيه.

وفي عام ٢٠٠١م، أنشأت الجامعة سكنا -ويسمي بمعهد سونن أمبيل العالي- لطلاب البرنامج ، هم يسكون في المعهد مدة دراستهم في البرنامج بغية التمكين اللغوي، حيث المعهد عبارة عن بيئة لغوية يمارس الطلاب اللغة العربية فيه يوميا مع أساتذتهم ومشرفيهم وزملائهم. لا شك أن لهذا المعهد دورًا مهمًّا في نشر اللغة العربية في الحرم الجامعي، وهو اليد المستجيبة للبرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية في الجامعة[١٢].

استطاعت الجامعة بفكرة مديرها إمام سوفرايوغو أن تضع بنية العلوم المتكاملة، التي تؤكد على أن أساس دراستها تتطلب دراسة العلوم الأساسية وهي (١) اللغة العربية والإنجليزية، (٢) والفلسفة، (٣) والعلوم الطبيعية، (٤) والعلوم الاجتماعية، (٥)

١٢. دليل البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية. ٢٠٠٥م. ص١-٦

والمبادئ الخمسة أو التربية الوطنية. فاللغة العربية موضوعة في مقدمة هذه العلوم الأساسية، وهذا يعني أن موقع اللغة العربية في الجامعة في أعلى درجات اهتماماتها.

من أجل تعليم اللغة العربية ونشرها في بلد إندونيسيا يسر الله لهذه الجامعة تكوين علاقة مع المؤسسات المهتمة بتعليم اللغة العربية داخل إندونيسيا وخارجها، ومن هنا أصبحت الجامعة من أفضل الجامعات الإسلامية في إندونيسيا، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية. وهذه العلاقات يأتي الاهتمام بها تعبيرا عن شعورها الإسلامي وواجبها الديني نحو لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وتجسيدا لرغبتها في أن تعود إلى اللغة العربية مكانتها السابقة حينما كانت لغة الإسلام ولغة الحضارة ولغة العلم والتأليف.

ومن العلاقات التي تم كُوِّنت مع الدول العربية هي العلاقة مع جمهورية السودان وبلاد الحرمين الشريفين وجمهورية مصر العربية، تتمثل العلاقة مع السودان بإرسال الأساتذة والدكاترة السودانيين للتدريس في الجامعة وعددهم حاليا خمس دكاترة اثنان منهم متخصصان في تعليم اللغة العربية، وأما العلاقة مع بلاد الحرمين فتتمثل بإرسال الوفد السعودي للتدريس في الجامعة وهو أستاذ واحد، كما أن العلاقة بجمهورية مصر العربية كانت بإرسال المدرسين أيضا إلا أن هذا العام توقف هذا الإرسال (١٣).

تلك هي التجارب الأربعة المعاصرة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، ومن الملاحظ أن جميع تلك المعاهد تدرس اللغة العربية بالاتجاه الحديث وبشكل مكثف، كما استخدمت أحدث المناهج في تعليم اللغة العربية. ومن الملاحظ في معهد الراية أن توفير البيئة اللغوية وتدريس بقية البرامج بالعربية أسهم إسهامًا كبيرًا في تحقيق الهدف، وهذا يعني أنّ المعهد وفّر للدارسين البيئة المناسبة لاكتساب اللغة وإتقانها، وهي تجربة متميّزة يندر وجودها في كثير من الجهات التي تعنَى بتعليم اللغات.

---

١٣. إمام سوفرايوغو.٢٠١٠م. المرجع السابق. ص٩و١٣.

ثالثا : المشكلات التى تواجه تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

ومع وصول تاريخ تعليم اللغة العربية في إندونيسيا إلى هذه المرحلة -وقد يسمي بمرحلة النضج-، فإنه ما زالت هناك مشكلات وصعوبات كثيرة متنوعة، يمكن تقسيمها قسمين، داخلية وهي التي توجد داخل ميدان تعليم اللغة العربية، وخارجية وهي التي تأتي من الخارج وتؤثر تأثيرا سلبيا على نجاح تعليم اللغة العربية.

أما المشكلات الداخلية، فهي ما يتعلق بالمتعلم والمعلم والمنهج.

١- المشكلات التي تتعلق بالمتعلم:

أما المشكلة التي تتعلق بطالب اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، فتنحصر في مشكلتين رئيستين، هما تباين مستويات المقبولين بالسنة الأولى في أقسام اللغة العربية والصعوبات الناتجة عن الخلفية اللغوية.

فلا شك أن مستويات الطلبة الإندونيسيين متباينة إلى حد كبير، فبعضهم يتمتع بشيء من الطلاقة في المحادثة والبعض الآخر ملم إلماما طيبا بالنحو والقواعد، ومعظمهم يعاني من ضعف واضح في مهارة الاستماع، ولعل سبب هذا التباين أن الطلبة أتوا من المدارس التي يكون حظ اللغة العربية في مقرراتها لا يتعدى عن ثلاث ساعات أسبوعية والبعض الآخر جاء من المدارس وفي مناهجها حظ اللغة العربية الساعات الوافرة إذ تعد اللغة العربية مادة أساسية منذ المرحلة الابتدائية حتى نهاية التعليم الثانوي. ويمكن وصف حال الطلبة الذين يلتحقون بأقسام اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية بأنهم طلبة ملمون بمبادئ القراءة والترجمة وبقدر من قواعد العربية ونحوها، ولكن قدراتهم محدودة في فهم المسموع والتعبير الشفهي والكتابي.

أما المشكلة الثانية فهي الصعوبات الناتجة عن الخلفية اللغوية، إذ إن إندونيسيا تتميز بالتعددية اللغوية، والطالب الإندونيسي الذي يدرس اللغة العربية يتحدث في الغالب لغتين أو ثلاث لغات، فضلا عن لغة أجنبية أخرى قد تعلمها في المرحلة الثانوية، وبالتالي نظم وتراكيب هذه اللغات جميعا تؤثر سلبا أو إيجابا على مسار تعلمه للغة العربية.

٢- المشكلات التي تتعلق بالمعلم:

وأما المشكلة التي تتعلق بالمعلم، فمن المسلم به أن المعلم هو القلب النابض للعملية التعليمية والموجه والمنفذ لها، وعليه يتوقف نجاحها. ولهذا فإن قضية إعداد المعلم تتميز بخصوصياتها بين المحاور الأخرى للعملية التعليمية. إن المستحدثات التعليمية التي شهدها مجال تعليم اللغات الأجنبية في السنوات الأخيرة تؤكد أن الإعداد الصحيح للمعلم وتأهيله تربويا يعد صمام الأمان لنجاح العملية التعليمية. وقد كشف العديد من البحوث والدراسات التطبيقية عن النقص الواضح في المعلمين المؤهلين [١٤].

من المشاكل التى تتعلق بمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا هي : (أ) أن معظمهم ليسوا من المتخصصين في تعليم اللغة الأجنبية أو العربية على وجه التحديد وليس لديهم مايكفي من المعلومات حول تعليم اللغة العربية ومنهجها. وإنما معظمهم ملمون بقواعد اللغة العربية وترجمة نصوصها، أو خريجون في جامعات الدول العربية ولكنهم غير متخصصين في تعليم اللغة العربية، (ب) وأن معظمهم لم يمروا بتدريبات إعداد المعلمين سواء أكان قبل الخدمة أم بعدها، مما يمنعهم من تحسين أدائهم التعليمي، (ج) وأن معظمهم لا يقدرون على الاتصال باللغة العربية مما يجعلهم مضطرين إلى استخدام اللغة الإندونيسية في عملية التعليم، ما أدى إلى شيوع استخدام طريقة النحو والترجمة في مراكز تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

٣- المشكلات التي تتعلق بمنهج تعليم اللغة العربية:

وأما عن مشكلة المناهج المستخدمة في عملية التعليم في الجامعة، ففي البداية كان تعليم اللغة العربية بالجامعات الحكومية يسير على منهج المواد المنفصلة، حيث لكل من الكليات استقلالها في تنفيذ عملية التعليم وإدارتها. ومعظم المناهج المستخدمة تنقصها مهارة التعبير شفهيا كان أم كتابيا. كل هذا جعل رجال وزارة الشؤون الدينية ومديري الجامعات يعيدون النظر في المنهج ويرون ضرورة توحيد المنهج، فغيروا منهج المواد المنفصلة من نحو وصرف وبلاغة وغير ذلك إلى منهج نظرية الوحدة كما استعملوا

---

١٤. عبد التواب عبد اللاه. ١٩٩٢م. إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. ص٢٣٤.

الطريقة السمعية تحقيقا لرغبتهم في إكساب الطالب المهارات اللغوية الأربع التي هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة [١٥].

وبما أن الأهداف التي يرمي إليها تعليم اللغة العربية هي الأهداف الدينية المركزة على تعليم القواعد فمن شأنه أن يتركز محتوى المواد الدراسية على مواد النحو والقواعد.

وتستمد هذه المواد من كتب قواعد النحو العربية مثل جامع دروس اللغة العربية، والنحو الواضح، وغيرها من كتب القواعد التى لا يهدف إعدادها وتأليفها أصلاً لتكون كتب التعليم.

لقد أشار أحمد شلبي بعد أن زار مراكز تعليم اللغة العربية بإندونيسيا في السبعينات إلى هذه المشكلة مؤكداً أن من أهم ما يفتقر إليه تعليم اللغة العربية هو انعدام كتب التعليم، وأن التعليم يسير على نهج خاطئ إذ إنه يعتمد على الكتب النحوية وليس على الكتب التعليمية[١٦].

وهذه المشكلة مازالت تجابه تعليم اللغة العربية حتى الآن وخير ما يؤشر إلى ذلك محتوى تعليم اللغة العربية في ضوء المنهج الوطني الصادر من قبل وزارة الشؤون الدينية الذى يستمد من كتب القواعد مثل النحو الواضح وجامع الدروس العربية [١٧].

وفيما يتعلق بمشكلة المناهج المستخدمة في تعليم اللغة العربية، فإننا في إندونيسيا مازلنا حتى الآن نعاني هذه المشكلة، فالكتب التعليمية التي تستخدمها مؤسسات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هي الكتب المستوردة التي لا تؤلف للإندونيسيين، ومن بين

---

١٥. محمد غفران زين العالم. ١٩٩٢مـ. الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية وسبل التغلب عليها، بحث مقدم إلى ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل في الفترة من ٦-٨ جمادى الآخرة ١٤١٣هـ الموافق من ٣٠ نوفمبر-٢ديسمبر ١٩٩٢مـ. ص ٢١٧.

١٦. أحمد شلبي، تعليم اللغة العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٨٠ - بتصرف ص١٨.

١٧. Topik Inti Kurikulum Nasional Perguruan Tinggi Agama Islam Fakultas Tarbiyah, Adab, Syari`ah, Ushuluddin dan Dakwah. Departemen Agama Islam, Direktorat Pembinaan Kelembagaan Agama Islam, Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam 1998. P.20.

الكتب المنتشرة والمستخدمة في ساحة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا هي :

١. سلسلة العربية للناشئين من المملكة العربية السعودية.

٢. سلسلة تعليم اللغة العربية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. سلسلة العربية بين يديك من مشروع العربية للجميع بالرياض.

٤. الكتاب الأساسي من جامعة إفريقيا العالمية بالسودان.

٥. الكتب المؤلفة من قبل الأساتذة الإندونيسيين.

وأما المشكلات الخارجية، فهي نوعان:

١- الدعايات ضد اللغة العربية:

هناك فى الساحة الإندونيسية دعايات عديدة تدعو إلى إهمال اللغة العربية والاهتمام فقط باللغة الإنجليزية. فنحن نلاحظ مثلا الوسائل التقنية الحديثة تستخدم اللغة الإنجليزية مثل الشبكة الدولية والهواتف المحمولة والأجهزة الأخرى، كما نلاحظ كثيرا من التعميمات والإرشادات والإعلانات تكتب باللغة الإنجليزية، بل للأسف الشديد هناك دعوة إلى تعلم اللغة العربية وأنها سهلة ولكن هذه الدعوة مكتوبة باللغة الإنجليزية، مما أجبر الناس على تعلمها.

لا شك أن هذه الظاهرة تؤدي إلى أن الناس في إندونيسيا يحتاجون ويحبون اللغة الإنجليزية أكثر من اللغة العربية، وأنهم يرون أن تعلم اللغة الإنجليزية أسهل من اللغة العربية، مما يجعل دافعية الطلاب في تعلم اللغة العربية ضعيفة، ويجعلهم يرون أن أصعب المواد في مدارسهم أو جامعاتهم هي مادة اللغة العرية.

٢- مشكلة الفصحى والعامية:

عندما يتعلم الإندونيسيون العربية فإنهم يتعلمون اللغة الفصحى منها ولا يتعلمون العامية. وفي هذا تحدث مشكلة عند بعض متعلمي اللغة العربية الإندونيسيين، عندما سافروا للحج أو العمرة وهم يريدون أن يطبقوا ما تعلموا من اللغة العربية مع العرب، فوجئوا بأن اللغة التي تعلموها لا يستخدمها العرب، مما يؤدي إلى ضعف دافعيتهم في

تعلم اللغة العربية، حتى ظن بعضهم أنه لا فائدة من تعلم اللغة العربية.

هؤلاء الإندونيسيون لا يعرفون أن هناك اللغة العامية التي يستخدمها العرب في حياتهم الاجتماعية اليومية، ويظنون أن اللغة العربية هي الوحيدة التي تعلموها من معلميهم. بل هناك اللغة العربية الأخرى الفصيحة التي تستخدم في المدارس والجامعات والمناسبات الرسمية.

رابعا : الحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

بعد عرض مشكلات تعليم اللغة العربية يمكن وضع بعض الحلول لتلك المشكلات وهي كالآتي:

أولاً : يجب صياغة الأهداف لعملية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا على وجه شامل، ويكون الجانب الديني هو أحدها، فيجب أن ننظر إلى ربط الطالب بالثقافة العربية الإسلامية، والمجتمع العربي الإسلامي، وتنمية كل المهارات اللغوية لديه بحيث يجيد فهم المسموع، واختيار الكلمات والتراكيب المناسبة عند الكلام مع ملاحظة صحة نطق الحروف العربية، وكذلك الأمر في القراءة والكتابة، إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة الحوار والجدل والمناقشة باللغة العربية. كما يجب إعادة تنظيم المواد الدراسية، فلابد من تطوير المناهج المتبعة حالياً حتى تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وينبغي أن تتبنى عملية تطوير المناهج على تحليلها وتقويمها لاكتشاف مافيها من قصور.

وقد أعادت بعض مراكز تعليم اللغة العربية – ومعظمها تابعة للجامعات في البلاد العربية مثل المملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية- وضع صياغة الأهداف وتنظيم المواد التعليمية، وتوظيف طرائق التدريس الحديثة، وتأهيل المعلمين معرفياً ومهنياً، والهدف من ذلك كله تغيير اتجاه تعلم اللغة العربية إلى ما يواكب اتجاهات تعلم هذه اللغة للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة [١٨].

١٨. نصر الدين إدريس جوهر، رسالة دكتوراة، مرجع سابق ص ٢٧-٢٨، بتصرف.

ثانيا : يجب أن تتطور طريقة التعليم لتواكب التطور في عصرنا الحالي، فطريقة النحو والترجمة [١٩] هي أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية، ثم نشأت الطريقة المباشرة، وكذلك الطريقة السمعية الشفوية، وطريقة القراءة، والطريقة الاتصالية ولكل طريقة من هذه الطرق محاسن ومآخذ، ولذلك ينبغى أن نأخذ من كل طريقة أفضل ما فيها حتى نستطيع توصيل اللغة العربية إلى الطلاب الإندونيسيين بسهولة ويسر، لأن كل هذه الطرق من صنع البشر، فلا توجد طريقة تخلو من النقص أو تبلغ درجة الكمال.

ثالثا : الحل بالنسبة للمعلمين هو اختيار المعلم المتخصص في تعليم اللغة العربية، فإن لم يكن متخصصاً تخصصاً مباشراً يجب أن تعقد دورات تأهيلية ويلحق بها.

والملاحظ الآن هو إقبال معلمي اللغة العربية على التأهيل في الجامعات المختلفة، وذلك بالتحاقهم بالدراسات العليا في مرحلة الماجستير، ثم الدكتوراه، ولوزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا دور كبير في رعاية هذا المشروع، وهذا من أعظم الخطوات التى تخطوها الوزارة إلى الأمام في دعم تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

رابعا: الحل لبرامج تعليم اللغة العربية أن تكون مكثفة اقتداءا بتجارب المعاهد المعاصرة لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا ونجحت في ذلك، بالإضافة إلى وجود البيئة العربية المناسبة، حيث يسكن جميع الطلاب في السكن الخاص لهم مع إلزامهم الحديث باللغة العربية فيما بينهم.

---

١٩. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (مناهج وأساليبه)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو- الرباط ١٤١٠ ه – ١٩٨٩ م، أنظر ١٢٧ – ١٤٤.

الخاتمة

مما تقدم يمكن تلخيص القول بأن تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بدأ مع دخول الإسلام، ودخول الإسلام كان في القرن الأول الهجري على الرأي الراجح، وبدأ تعليم اللغة العربية مصاحباً لتعليم القرآن الكريم والسنة النبوية والأذكار والعلوم الشرعية ثم تتطور بعد ذلك حتى شمل جميع الأغراض التى من أجلها تتعلم اللغة الأجنبية.

أما عن تجربة تعليم اللغة العربية فقد عُنيت حكومة إندونيسيا بتعليم اللغة العربية في مدارسها وجامعاتها وباسانتريناتها، وقد نجحت فيه إلى حد ما. ثم بذلت الجهود من قبل المؤسسات والجامعات المعنية باللغة العربية وهي التي تكمل ما قدمته إندونيسيا في مجال تعليم اللغة العربية. ومن تلك الجهود المبذولة المكملة جهود المملكة العربية السعودية المتمثلة في معهد العلوم الإسلامية والعربية، وجهود الإمارات العربية المتحدة المتمثلة في المعاهد الخاصة لتعليم اللغة العربية، والجهود الخيرية من مؤسسة الراية المتمثلة في معهد الراية العالي، وكذا جهود بعض الجامعات في إندونيسيا التي تعزم تجديد تعليم اللغة العربية فيها مثل جهود جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق إندونيسيا المتمثلة في إنشاء البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية.

وأهم المشكلات التى تواجه تعليم اللغة العربية هي المشكلة الداخلية التي تتعلق بالمتعلم والمعلم والمنهج، والمشكلة الخارجية التي تتمثل في الدعايات ضد اللغة العربية ومشكلة الفصحى والعامية. والحلول المقترحة لتلك المشكلات تتمثل في صياغة الأهداف والمناهج التى تواكب روح العصر، واختيار الطرائق التى تناسب دارس اللغة الأجنبية والملائمة لتوصيل اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، واختيار المعلمين المتخصصين المؤهلين المدربين لعملية التعليم، كما يهم الاهتمام بتعليم اللغة العربية مكثفا بالإضافة إلى وجود البيئة العربية المناسبة.

أهم التوصيات:

١. إعداد المنهج التعليمي الذى يواكب الأهداف التعليمية لتعليم اللغة العربية من قبل الجهات الحكومية والمختصة.

٢. إعداد المعلمين المؤهلين حتى يؤدوا وظيفتهم على الوجه المطلوب من قبل الجهات المختصة.

٣. التواصل مع الجهات الأكاديمية في الجامعات العربية للإفادة من تجاربها وخبراتها من قبل المؤسسات المهتمة بتعليم اللغة العربية.

٤. إنشاء رابطة بين المؤسسات والجهات المعنية بتعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا للتنسيق والتعاون في تحقيق الأهداف المرجوة.

٥. عقد ملتقى عالمي حول الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلُّم العربية بغية الوصول إلى الحلول لتلك الصعوبات.

وفي الختام تحية لهذا الملتقى، ودعوة صالحة صادقة لجهود المشاركين فيه بالنجاح، وشكرا للمملكة العربية السعودية لمبادرتها إلى عقد هذا الملتقى.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مصادر البحث

١. أحمد شلبي، تعليم اللغة العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٨٠.

٢. أوريل بحر الدين. ٢٠١٠مـ. تطوير منهج تعليم اللغة العربية وتطبيقه على مهارة الكتابة. مالانق. مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم.

٣. حسين مؤنس، ١٩٨٧م، أطلس تاريخ الإسلام، مصر. الزهراء للإعلام العربي.

٤. دليل البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاية الحكومية بمالانق إندونيسيا.

٥. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (مناهج وأساليبه)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو- الرباط ١٤١٠ هـ ١٩٨٩ م

٦. عبد التواب عبد اللاه. ١٩٩٢مـ. إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. جاكرتا : معهد العلوم الإسلامية والعربية

٧. عبد الرحمن موسى أبكر. ١٩٩٢. واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية. بحث مقدم إلى ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل في الفترة من ٦-٨ جمادى الآخرة ١٤١٣هـ الموافق من ٣٠ نوفمبر-٢ديسمبر ١٩٩٢مـ.

٨. فايز صالح أبو جابر، الاستعمار في جنوب شرقي آسيا، دار البشير للنشر والتوزيع.

٩. محمد غفران زين العالم. ١٩٩٢مـ. الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية وسبل التغلب عليها، جاكرتا : معهد العلوم الإسلامية والعربية

١٠. محمود شاكر، ٢٠٠٠م، التاريخ الإسلامي، مصر. المكتب الإسلامي.

١١. منشورات معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكرتا بمناسبة عرض ثلاثين عاما من العطاء

١٢. منشورات وزارة الشؤون الدينية في إندونيسيا عام ٢٠١٢م.

١٣. نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية على مستوى الجامعي في إندونيسيا في ضوء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة تحليلية تقويمية) رسالة دكتوراه إشراف أ. د. حسن عبد الرحمن حسن الخرطوم - السودان ٢٠٠٦ م

١٤. موقع معهد عثمان بن عفان http://utsmanbinaffan.wordpress.com في ٢٣ من أبريل ٢٠١٣م.

15. Ahmad Mansur Surya Negara Menemukan Sejarah (إيجاد التاريخ) Bandung Mizan 1998:81-8

16. Topik Inti Kurikulum Nasional Perguruan Tinggi Agama Islam Fakultas Tarbiyah, Adab, Syari`ah, Ushuluddin dan Dakwah. Departemen Agama Islam, Direktorat Pembinaan Kelembagaan Agama Islam, Direktorat Pembinaan Perguruan Tinggi Agama Islam 1998.



ندوة
المؤسسات والبيئة اللغوية

مسارات الجهود التنسيقية المستقبلية

لخدمة اللغة العربية

أ.د / حسن الشافعي

رئيس مجمع اللغة العربية بالقاهرة

رئيس اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية

الحمد للّه، والصلاة والسلام على خاتم رسله وسائر أنبيائه وبعد:

فالسلام عليكم أيها الإخوة الكرام ورحمة الله – تعالى – وبركاته؛ تحية من عند الله مباركة طيبة.

أشكر لكم أيها السادة الكرام دعوتكم المقدورة بالمشاركة في هذا اللقاء العلمي لخدمة لغة القرآن، لسان أمتنا ومعقد هويتها، وقوام وجودها، ورمز كرامتها في العالمين، وأقول: إنني سأتناول هذه المسارات في فقرتين: الأولى تستعرض الجهود الراهنة للتنسيق، والأخرى لتصور مستقبلي لتحقيق الهدف نفسه:-

١. إن الله تعالى قد حبانا هذا اللسان المبين الذي يتميز بعراقة لم تتسنَّ لغيره من ألسنة الأمم والشعوب؛ إذ يمتد تراثه الشعري الباقي في ضمائر العرب وعلى ألسنتهم- بحمد الله- إلى سبعة عشر قرناً زاخرةٍ بآيات هذا الفن الجميل تزهو به العربية ويتميز بها هذا اللسان الشريف.

ثم شاءت إرادته – عز وجل – أن يبعث خاتم رسله محمداً –صلى الله عليه وسلم- في هذه الأمة المرحومة، وفي إطار هذه اللغة الشريفة، وهو سبحانه (أعلم حيث يجعل رسالته) [1]؛ رحمة للعالمين، واستجابة لدعاء الخليل إبراهيم وولده إسماعيل: (وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ × رَبَّنَا

١. سورة الأنعام – آية ١٢٤.

وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنْتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ × رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) [٢].

فقامت على أساس هذا الكتاب الخالد حضارة زاهرة، وثقافة إنسانية عالمية بارعة؛ كانت – كما يقول محمود محمد شاكر [٣] – «ثقافة متكاملة متماسكة راسخة الجذور، ظلت تنمو وتتسع، وتستولي على كل معرفة متاحة، أو مستخرجة بسلطان لسانها العربي، لم تفقد قط سيطرتها على النهج المستبين، مع اختلاف العقول والأفكار والمناهج والمذاهب، حتى اكتملت اكتمالا مذهلاً، في كل علم وفن».

وحملت هذه اللغة أمانة التقدم العلمي والثقافي والحضاري – على مستوى العالم – على مدى قرون عدة، كان العلم فيها يتكلم العربية في الفيزياء والفلك، والكيمياء، والرياضيات والبصريات، والهندسة، والعمارة، وفي التشريع المحلي والدولي، وحقوق الإنسان، بل وفي الفلسفة واستيعاب التراث العقلي الإنساني في الشرق والغرب ؛ حتى ليقول بعض مؤرخي الغرب : إن أرسطو قد عاد إلينا في عباءة عربية.

ثم جاءت بعد ذلك، عصور التخلف والضعف، وسيطر الغرب على مقدرات العالم الإسلامي أو كاد، فاضطربت أحوال هذه الثقافة واختلت أوضاع العربية، وزاحمتها في عقر دارها لغات عدة، وانتقل لواء التقدم العلمي والتقني والحضاري إلى لغات أخرى غربية، أعانها السلطان السياسي لأصحابها، والتقدم التقني، والتطور الفكري، على أن تمسك بزمام الحضارة الإنسانية، وانزوى العرب والمسلمون إلى هامش التقدم الحضاري والثقافي، وكادوا يخرجون من درب التاريخ، وخسر العالم الكثير لتخلف هذه الأمة القائدة، وجمود هذه اللغة الشريفة.

ثم قامت حركات الصحوة والنهوض، ومقاومة عوامل الضعف والسيطرة الدخيلة، في القرنين أو القرون الثلاثة الأخيرة في العالم العربي والعالم الإسلامي كله، وكان من

---

٢. سورة البقرة ١٢٧– ١٢٩.

٣. في كتابه: الطريق إلى ثقافتنا، ط دار الهلال بالقاهرة ١٩٩٠، ص ٣٤ – ٣٥.

آثار هذه الصحوة أن تنبه العرب إلى أهمية اللغة ومكانها من التقدم الحضاري والثقافي، فأنشئت منذ عقود من الزمان « مجامع اللغة العربية» لخدمة اللغة والحفاظ عليها وتنميتها، وكان أولها مجمع دمشق عام ١٩١٩ الميلادي، وتبعه مجمع القاهرة عام ١٩٣٢ ثم العراقي عام ١٩٤٧، وقامت هذه المجامع الثلاثة بمهامها في خدمة العربية، والعمل على تنميتها وتيسير قواعدها وصنع معاجمها وإحياء تراثها وتوحيد المصطلح العلمي العربي، ومتابعة التقدم العلمي والفني والحضاري العالمي، لعدة عقود، حتى انتشرت في العالم العربي، في الأردن والسودان والجزائر والمغرب وليبيا وفلسطين؛ مجامع مماثلة لخدمة الأهداف ذاتها، وأنشئت هيئات ومراكز علمية لخدمة العربية وتراثها في الجامعة العربية، وفي بعض البلاد العربية على الصعيد الرسمي والمدنى للحفاظ على اللغة والدفاع عنها ونشر تراثها.

وظهر من التجربة أن من الأهداف التي تتوخاها المجامع ما لا يمكن إنجازه على صعيد محلي، بل لابد من العمل فيه على صعيد قومي: كتوحيد المصطلحات العلمية والرموز اللغوية، بين مشرق العالم العربي ومغربه، وكإصدار معجم تاريخي للعربية وهو مشروع بدأ الاهتمام به في القاهرة منذ إنشاء المجمع المصري في الثلاثينيات، كما تبين أن تشابه الأهداف نجم عنه ضرب من التكرار في بعض الأنشطة، وبخاصة في مجال تعريب المصطلحات العلمية، والترجمة من اللغات المختلفة إلى العربية. كما أن تعدد الأجهزة في مجال واحد أظهر الحاجة إلى إقامة قاعدة تواصل علمي وجهاز مركزي يمكنه أن ينهض بمهمة التنسيق بين جهود المجامع المتعددة المتنامية في البلاد العربية، والربط بينها في شبكات متضافرة تتعاون وتتكامل في تحقيق الأهداف المشتركة المنشودة، ولا تختلف أو تتداخل.

وقد بدأت الدعوة العملية إلى ذلك منذ أكثر من نصف قرن في قرار أصدره المجمع العلمي العراقي، دعا إلى إنشاء «اتحاد للمجامع العربية اللغوية ينسق أعمالها ويعمل على تنفيذ مقرراتها» [٤] في ١٦-١٢-١٩٥٠، واستمرت الجهود في هذا الصدد، فعقد في

٤. انظر كتاب « اتحاد المجامع اللغوية العربية في عيدها الذهبي» بإشراف أ.د. محمود حافظ رئيس اتحاد المجامع العربية، القاهرة ، ٢٠١١، ص ٢ – ٤.

القاهرة مؤتمر لوزراء المعارف في ديسمبر ١٩٥٣، ناقش اقتراحاً « بإنشاء مجمع علمي عربي موحد.. ويكون من مهمته بعث التراث العربي وتوحيد المصطلحات العلمية» [٥].
ثم عقد في دمشق مؤتمر حافل لعلماء العربية في الوطن العربي وخبراء المجامع العربية عام ١٩٥٦، أوصى بتأسيس « اتحاد للمجامع اللغوية العلمية » ، وعقدت الإدارة الثقافية للجامعة العربية في العام نفسه اجتماعاً مثلت فيه المجامع القائمة حينئذ، أسفر عن لائحة مقترحه للاتحاد المنشود، وفوض الدكتور طه حسين رئيس اللجنة الثقافية الدائمة في إقامة الكيان الذي وافق عليه بالفعل مجلس الجامعة، يعتد بالمجامع المحلية، ويقيمه جهازاً مركزياً لتوحيد الجهود فيما بينها، وكان من أبرز أهدافه تنسيق أعمال المجامع وتوحيد المصطلحات العلمية.

ولكن الكيان العملي الواقعي للاتحاد لم يقم بالفعل إلا عام ١٩٧١ ميلاديا، وانتخب الدكتور طه حسين رئيس مجمع القاهرة رئيساً له، والدكتور إبراهيم بيومي مدكور أمين عام مجمع القاهرة أميناً عاماً للاتحاد.

واحتضن مجمع القاهرة نشاط الاتحاد ومسؤولية عقد اجتماعه السنوي، وتنظيم أمانته المؤقتة، لعدم وجود مقر له على مدى أكثر من أربعة عقود، ويُعقد مجلس الاتحاد كل عام عقب المؤتمر السنوي لمجمع القاهرة الذي يحضره ممثلون للمجامع العربية جميعاً، وعلماء العربية من المستشرقين والخبراء من أنحاء العالم، ويمارس نشاطه - طبقاً لنظامه الأساسي الذي أقرته الجامعة العربية - وله ميزانيته المستقلة المكونة من اشتراكات المجامع الأعضاء ، باستثناء المجمع الفلسطيني - ويركز على هدفي التنسيق، وتوحيد المصطلح العلمي في العالم العربي. ولكن موارد الاتحاد المالية والبشرية وغيرها ليست مواتية، ولعله ينهض بدوره الفعال - إن شاء الله - في ضوء آخر التطورات التي أختم بها هذا العرض التاريخي للجهود التنسيقية.

وهناك أمران مهمان - في هذا الصدد - : أولهما: أن جهود الاتحاد أسفرت عن إقامة مقر له بمدينة السادس من أكتوبر جنوبي القاهرة، بتبرع كريم من الأمير العالم

٥. المرجع السابق.

الشيخ سلطان القاسمي أمير الشارقة عضو مجلس الإمارات العربية المتحدة، يوشك أن يتم خلال بضعة أشهر، إن شاء الله؛ ليكون مقراً للنشاط العلمي للاتحاد، وأهمها حتى الآن العمل في الإعداد لإصدار «المعجم التاريخي للغة العربية» وهو المشروع الذي أشرنا إلى عناية مجمع اللغة العربية به، وإلى تولي أمانة الاتحاد وضع منهجه، وتنسيق العمل فيه في مرحلتين متتابعتين: مرحلة الجمع، ومرحلة الوضع، بمشاركة المجامع كلها على الصعيد القومي.

ولكن هذه الجهود ما تزال في بدايتها، وستعمل الأمانة العامة للاتحاد طبقاً لتوصيات الاتحاد في اجتماعه الأخير بالقاهرة في إبريل ٢٠١٣م، على استكمال المنهج ومراجعة ما تم من تجميع المواد وتنظيم العمل في ذلك وتكثيفه، بمبادرة من مجمع القاهرة، أن يدعم هذه الجهود من الموارد المتجددة التي تفضلت لجنة جائزة الملك فيصل بن عبد العزيز العالمية بتخصيصها في مجال اللغة العربية ومعجماتها لمجمع القاهرة.

ومما يعين الاتحاد على النهوض بهذا المشروع الكبير، الذي تأخر العلماء العرب في إنجازه بينما أنجزته أمم أخرى منذ أمد بعيد:

١. المؤتمرات العلمية التي عقدت لدراسة فكرة «المعجم التاريخي» وأسلوب تنفيذه، وكان من بينها مؤتمر عقد بالمغرب العربي منذ سنتين صدر عنه كتاب كبير من مجلدين كبيرين، يتناول العديد من الخبرات في إنجاز المعجم ومتطلباته، كما عقد مؤتمر بتونس لمثل هذا الغرض، وعقدت المنظمة العالمية للنهوض باللغة العربية في الدوحة مؤتمرا للغرض نفسه في العام الماضي، قيل إنه أسفر عن توصية لهذه المنظمة أن تصدر « المعجم التاريخي للغة العربية «.

٢. ومنها قيام بعض الأقسام العلمية الجامعية للغة العربية بدراسة الفكرة ومناهج تنفيذها، ومن ذلك ما قام به أحد الباحثين بقسم علم اللغة بكلية دار العلوم بالقاهرة ،في رسالته لنيل درجة « الدكتوراه « بإشراف أحد أعضاء المجمع .

٣. ومنها ما قام به مجمع القاهرة، ويعد خطوة فسيحة في سبيل إصدار المعجم التاريخي المنشود ، حتى قال عالم كبير كناصر الدين الأسد إنه قد يغني عن

المعجم التاريخي، والمقصود هو «المعجم الكبير» الذي يعد أوسع معاجم العربية على الإطلاق ،ويستشهد على سائر المواد من مختلف العصور حتى الوقت الحالي، وهو من الشمول بحيث إن الحرف الواحد كالألف مثلاً صدر فيه مجلدان كبيران، وقد وصل العمل فيه إلى حرف «الزاي» والحمد لله رب العالمين، والنية معقودة على إتمامه خلال خمس سنوات ،إن شاء الله، ومنها معجم آخر ينهض بإعداد مجمع القاهرة، وهو «المعجم التاريخي الشامل للشعر العربي» يتناوله في مختلف عصوره مع التوثيق والتتبع التاريخي لمراحل ظهور المواد اللغوية في النصوص الشعرية، وتطور دلالتها على مدى التاريخ، وقد بلغ العمل فيه مراحل متقدمة، وهو مصدر بالغ الأهمية للمعجم التاريخي، فضلاً عن المعاجم العلمية المتخصصة التي أصدرها المجمع وتُربي على ثلاثين معجماً، وعن المعجم المتخصص للمواد اللغوية في القرآن الكريم.

غير أن المأمول ألا يتعثر العمل في ضروب الازدواجية أو التنافس، وإنما يقوم على المبدأ الذي سبق تقريره وهو شعار مجمع القاهرة - بحمد الله - التعاون والتكامل لا الاختلاف والتداخل.

٢. ولعلي الآن أستطيع معالجة الجزء الثاني من هذه الورقة، وهو اقتراح صيغة للجهود التنسيقية بين المجامع والهيئات العربية المستجدة في الساحة اللغوية: سواء على صعيد الهيئات الرسمية أو الجامعات والمراكز العلمية أو جمعيات المجتمع المدني اللغوية.

ويهمنى - في هذا الصدد - أن أذكر: أنه كان من أهم توصيات مؤتمر «مجمع اللغة العربية » في القاهرة للعام الحالي إبريل ٢٠١٣، وما أعقبه من اجتماع «اتحاد المجامع العلمية اللغوية العربية » في الشهر نفسه، أن أخذ في الاعتبار نشوء هيئات عربية عديدة لخدمة اللغة العربية في عدة أقطار منها : المملكة العربية السعودية ، ولبنان، وقطر، والإمارات العربية المتحدة، وأكثرها ذو طابع دولي سواء في تشكيله أو في أهدافه أو في إمكاناته، وإن كانت المهمة الأساسية للهيئة الإماراتية هو تعريب التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقرر اتحاد المجامع التواصل والتعاون مع هذه الهيئات في ضوء وحدة

الأهداف والمهام، وروح التعاون والتكامل لا التنافس والتداخل. وقد احتوت توصيات المؤتمر الأخير للاتحاد «وضع صيغة للتواصل مع كل المؤسسات والهيئات والمنظمات التي تهتم باللغة العربية في الوطن العربي» ، وكذلك كانت توصيات مؤتمر مجمع القاهرة في هذا العام متضمنة التوجه ذاته ،المبني على روح التضافر والتعاون لا التنافس والتداخل؛ فقرر: «تفعيل وسائل الاتصال ودعمها بين كل المجامع العربية لمتابعة ما يحدث فيها من أبحاث ودراسات وقرارات وتوصيات، وعلى التواصل مع جهات وهيئات خدمة اللغة العربية في البلاد العربية وبخاصة تلك التي لم تشكل فيها المجامع اللغوية بعد، وعلى دعوة وزراء الثقافة والإعلام في العالم العربي لحضور مؤتمراته ،ليستمعوا عن قرب لما يطرح في المؤتمر من قضايا متصلة باللغة العربية تتطلب حلولا لها، ودعم أجهزة الثقافة ووسائل الإعلام العربية. ومن يلاحظ الوتيرة التي يجري بها إنشاء منظمات وكيانات رسمية وغير رسمية في البلاد العربية، وهذا لا شك يحرص على تحقيق التنسيق والتعاون بين هذه المنظمات؛ لتتضافر كلها في تحقيق الغرض من إنشائها والأهداف المشتركة التي تعمل لها نظائرها في البلاد العربية الأخرى.

ومع اتساع العمل – على خريطة دولية ، كما هو مقترح في الشكل المرفق – فإن ما تيسر بحمد الله من تطورات التواصل الرقمي سهل عملية التعاون المشترك والتبادل بين أية فروع لشبكة دولية، وتبادل التعليمات، ونتائج الأبحاث ، بل والمحاضرات بين المركز التنسيقي وفروعه أو نظائره المختلفة، دون صعوبة تذكر.وبالتوازى مع هذه الجهود : تنشأ (في المركز أو أحد الفروع) :قاعدة معلومات لكل ما يتصل باللغة العربية – تبدأ بحصر أسماء العلماء والأقسام العلمية والهيئات والجمعيات المشتغلة باللغة العربية فى العالم ، وتكوين مركزية متخصصة لأعمالهم وأعمال غيرهما من كل ما يعنى المشتغلين بالبحوث فى اللغة العربية وبالمشروعات التى ينهض بها الجهاز المركزى وفروعه.

إن ما أقدمه مجرد اقتراح واستعداد للخدمة وروح متفتحة للتعاون الأخوي، وآمل أن تلقى القبول من الإخوة المشاركين في ملتقى الرياض المبارك للتنسيق والتعاون في إطار مركز خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

والله ولي التوفيق،،،والسلام عليكم إخوتي ورحمة الله وبركاته

البيئة اللغوية العادلة في خدمة اللغة العربية

أ.د. عبد القادر الفاسي الفهري
عضو مجلس أمناء
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

موطن اللغة الأول وبيئتها أرض أو تراب تقطنه الجماعة اللغوية التي تنطق بها وتستعملها، والطبيعة التي تتفاعل فيها الجماعة، فيُسَمِّي لسانُها أشياءَها وأحداثها. وللغة وجود نفسي-ذهني في أذهان متعلميها ومستعمليها. وتتحكم البيئة اللغوية في اكتساب الأطفال للغتهم الأولى، وتَوارُثِهم وتمَلُّكهم لها عبر الأجيال. وكلما ابتعدت البيئة اللغوية عن التجانس والنقاء تذبذب التعلم وفشل. وكان الناس في الماضي وما يزالون يرحلون إلى ديار اللغة أو بيئتها الطبيعية لينغمسوا فيها، ويتعلموها بأسمائها وأشيائها وأحداثها، عبر متكلميها الفطريين، وفي محيطها البيئي والبشري الطبيعي. وهناك بيئات افتراضية أو مُتخَيَّلة يُلْجَأُ إليها للاستعاضة عن البيئة الطبيعية عند تعذر ولوجها.

إلا أن البيئات اللغوية تحولت اليوم إلى بيئات متعددة الألسن وغير متجانسة (في غالب الأحيان)، بحكم التبادل الحر، والاتصال القوي، وتداخل اللغات والثقافات، والعولمة، الخ. ولأن اللغات تختلف في إمكانات جاذبيتها والدفاع عن نفسها بنفسها في السوق الحر للغات، فقد أصبح لزاما قيام سياسة لغوية للدولة تُبْنى بالأساس على إعطاء الأولوية لاستعمال لغة الهوية والبيئة على أرضها أو ترابها، طبقا لما أصبح يسمى مبدأ الترابية، حفاظا على حقوق المواطنين في لغتهم الأولى أو اللغة-الأم، وإنصافا وعدلا بين اللغات ومتكلميها.

هدفنا في الورقة هو التعريف بهذا الموضوع الجديد، موضوع العدالة اللغوية، وضمنها البيئة اللغوية العادلة، وبعض مبادئها وآليات تنفيذها، ومدى إمكان استثمار المفهوم في خدمة اللغة العربية. لقد درج المدافعون عن اللغة العربية على اعتماد منظور سياسي، يُحمِّل الدولة بالأساس مسؤولية تدهور أوضاع اللغة، أو منظور هوي-نفسي، أو حضاري-

ثقافي، أو تربوي. وهناك مساهمات أولية من المنظور الاقتصادي. ولكن الدراسات المنكبة على الجوانب الأخلاقية والحقوقية، وخاصة جانب العدالة، تكاد تغيب تماما. وفي الوقت نفسه فإن الأقليات اللغوية غالبا ما توظف هذا البعد، لكسب المزيد من المواقع. فهل يمكن أن يترك فراغ مثل هذا في ملف خدمة اللغة العربية، واستبقائها، والنهوض بها؟.

تهدف الورقة إلى بسط بعض مصادر وأسباب نشوء اللاعدالة اللغوية، أو الضيم اللغوي. ونجاري هنا المقاربة التي تقرن اللغة بالكرامة، وتحدد الضيم اللغوي الأبرز في اللامساواة في الكرامة، نتيجة المس بكرامة متكلم لغة ما، حين تُعَامَل لغته بمنظور دوني، يجعلها أقل شأنا من لغة أخرى. وسنتطرق إلى آليات تنفيذ المساواة اللغوية المرتبطة بالترابية وبالشخصانية. ونتفحص اختيارات الدستور المغربي الجديد، ومدى مراعاته للعدالة، وكذلك مظاهر الإخلال بمبادئ العدالة اللغوية في عدم تطبيق المواد التشريعية المصادق عليها. ونتطرق إلى إشكالات التواصل والنجاعة والفعالية في اختيار اللغة، وإلى دور معياري الماكسيمين والمينيماكس في تحديد الاختيارات.

١. أساسيات العدالة اللغوية وآلياتها:

شهدت بداية القرن الواحد والعشرين ظاهرة غير مسبوقة، تمثلت في انتشار الإنجليزية بسرعة لم تصل إليها أي لغة في تاريخ البشرية، بشكل جعل العديد من الناس ينددون بهذه الهيمنة المتنامية والحتمية باعتبارها غير منصفة. إن عدم الإنصاف يتجلى في عدم اقتسام تكاليف إنتاج اللغة الحرة المشتركة lingua franca، بين أولئك الذين عليهم أن يتعلموها بوصفها لغة أجنبية (وينفقون على ذلك) وأولئك الذين تمثل لغتهم-الأم (ويكتسبونها بدون أي كلفة). فعدم التناظر بين الفطري وغير الفطري يطرح (أ) إشكالا يتعلق بما يمكن تصنيفه ضمن لاعدالة تعاونية cooperative injustice، أي إن التعاون في استعمال اللغة المهيمنة يؤدي إلى ضرب من الظلم بالنسبة لغير الفطريين. وعدم التناظر يطرح كذلك (ب) إشكالات من طبيعة أخرى تصنف ضمن لاعدالة توزيعية distributive injustice، لأن فرص الطرفين غير متساوية، نتيجة عدم تساوي القدرات اللغوية للطرفين في الفطرية ذات القيمة. وقد يذهب البعض، كما فعل

فان باريس (van Parijs (2003)، إلى أن هذين الإشكالين ليسا حاسمين، وينبغي ألا يشغلانا أكثر من اللازم، لأن هناك سيرورة للتصحيح الذاتي، أو على الأقل فرصة سهلة للجماعة غير الأنجلوفونية اليقظة لتستوعب بذكاء سيرورة من هذا النوع. فاستفادة الأنجلوفونيين من تعلم غير الأنجلوفونيين للغتهم (في لاعدالة تعاونية) يمكن تعويضها، لأن غير الأنجلوفونيين يستفيدون من المعلومات غير المحمية (أو الضعيفة الحماية) التي ينتجها الأنجلوفونيون، بصفة غير متكافئة. ثم إن مسببات اللاعدالة التوزيعية ستتآكل تدريجيا، بل قد تنقلب الآية، نتيجة انخفاض كلفة تعلم الإنجليزية، وتبني غير الأنجلوفونيين سياسات ذكية لهذه الغاية، واستفادتهم من فوائد تعلم هذه اللغة[١].

إن هذا الكلام يمكن تطبيقه بسهولة على المشرق العربي، الذي تتبوأ فيه الإنجليزية الوظيفة العليا ومنزلة لغة الفرص عالميا. وأما المغرب العربي، فتؤدي فيه الفرنسية الوظيفة العليا ومنزلة لغة الفرص محليا، مع أنها فاقدة للدور العالمي، مما يجعل الوضع المغاربي أكثر تعقيدا، وغير متماش مع هذا الاستدلال (انظر تحته، الفقرة ٢).

١,١. اللامساواة في الكرامة:

إن الإجراءات والعوامل التي ذكرت سالفا لرفع الضيم المتولد عن اللاتناظر بين الفطري وغير الفطري لا يكاد يمتد مفعولها إلى نوع ثالث من الظلم أو اللاعدالة: إنها اللاعدالة اللغوية التي تنشأ عن عدم التساوي في الكرامة، أو الكرامة اللامتساوية unequal dignity، بين متكلمي اللغات المختلفة. فإذا كان نهب الشابكة من قبل غير الفطريين قد يمثل تعويضا حرا ذكيا نوعا ما، ووسيلة فاعلة لِدَمَقْرَطَة المهارات اللغوية ذات القيمة، فإن سيرورات من هذا النوع تسهم في اتجاه معاكس، في تعجيل هيمنة لغة (واحدة) على اللغات الأخرى. إن اللاعدالة الأساسية الأولى تكمن فيما تعبر عنه هذه الهيمنة وهو: قلة احترام اللغات المهيمن عليها وناطقيها، وتنزيل الشعوب التي ترتبط هوياتها بها منزلة دنيا، احتقارية ومهينة. فحتى لو كان تَحَمُّل كلفة اللغة الفَرَنْكِيَّة المشتركة (كلغة أجنبية) مقتسما بصفة عادلة، وحتى لو انتشرت معرفة اللغة

---

١. الاستدلال والتحليل يعتمد على (van Parijs (2003، و(٢٠١١).

الثانية بصفة واسعة (وانخفضت كلفة تعلمها)، يظل هناك واقع موجع، وهو أن هناك لغة لمجموعة فرعية تنال وضعا امتيازيا، لا تناله اللغات الأخرى. وليكون للامتعاض من هذا الوضع معنى أخلاقي، يجب ألا تنحصر العدالة في مسألة توزيع النتائج أو الفرص، المادية وغير المادية، بل لابد من الإقرار بأن الحكم على أشخاص بأنهم ينتمون إلى صنف أدنى، سواء كانت طائفة، أو طبقة اجتماعية، أو جماعة إثنية، يؤدي إلى الميز، أو إلى فقدان الثقة في النفس، مما يضعف فرصهم في الحياة والعيش الكريم. إن العدالة تقتضي أن تضمن للناس كرامة متساوية equal dignity. وفي الحالة التي تكون فيها الهوية الجماعية للناس ملتصقة بلغتهم الفطرية، يصبح التهديد كبيرا بعدم الاعتراف بالوضع المتساوي للكل، حين يمنح البعض للغة ما وظيفة عليا، دون غيرها. وعلى ضوء هذا، يمكن اعتبار اللاعدالة اللغوية الناتجة عن الكرامة اللامتساوية ممثلة للصيغة الأساسية للضيم، التي يصعب تجاوزها[٢].

٢,١. تفكيك الأساطير حول التفوق:

ولا يمكن تسويغ هذا النوع من الظلم عبر الإفتاء بتفوق لغة على أخرى. فليس اختيار لغة ما كلغة حرة متداولة عائدا إلى تفوقها، أو إلى ميزة ملازمة لها، مثل تفوقها العقلاني، أو « عبقريتها »، مثل ما ادعى Brenda (١٩٣٣) حين دعا إلى تبني الفرنسية لغة لأوروبا. حتى حين نقارن لغات المجتمعات المتطورة صناعيا بالمجتمعات الزراعية التقليدية، ليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن هناك سيرورة بقاء للأصلح، وخاصة إذا كان الأمر يتعلق بسيرورة تنطبق على لغات متقاربة في مجتمعات متطورة. فهل الإنجليزية، على كل حال، أكثر من وارث غير لائق لنوع من الهولندية، تَكَلَّمَتْها جحافل من المتوحشين الجرمان (من الإنجليز، والساكسون، والفريزيون، والقوط) في القرن الخامس الميلادي، ثم هُجّنت بعد ذلك عبر الاستعمار الإسكندنافي، من الدنمارك والنرويج أولا، ثم بعد ذلك عبر الاستعمار النورماندي، حيث قضت قرونا تقترض عشرة آلاف مفردة تداخلت مع ما تبقى من اللغة الإنجليزية القديمة؟ وبعد أن استقر هذا الخليط فيما أصبح يعرف بإنجلترا،

---

٢. انظر (van Parijs(٢٠١١ b

قام علماء متخصصون بإغنائها عبر القرون، بنهب القواميس اللاتينية والإغريقية، من فوق إلى أسفل، وعبر إدماج هجين عامي في كتب النحو والمعاجم، من أسفل إلى أعلى. فالطبيعة المختلطة جدا (أو البغيلة) لمعجم الإنجليزية هي التي ساعدت كثيرا في تسويقها (ففي الإنجليزية يوجد توازن بين الهولندية والفرنسية لا يمكن أن تحلم بلجيكا بوجوده في غيرها!). إلا أن هذا لا علاقة له بإقرار ملاءمة ملازمة، بل إن هذه الصفة تُفْقَد بمجرد ما يدخل ناطقون بغير اللاتينية أو الجرمانية في الصورة.

وليس اختيار الإنجليزية متجذرا في أي تفوق إثني للساكنة الفطرية، وهي ساكنة مختلطة من مجموعة من الشعوب، وإن مَثَّلَ الإنجليز أغلبها. وقد تتابعت الهجرات من إنجلترا إلى أمريكا الشمالية، ولكن الذي عزز الإنجليزية كثيرا هو الانغماس اللغوي العملاق فيها، الذي أتاحه ملايين من المهاجرين إلى الولايات المتحدة. ومع ذلك، فإن انتشار الإنجليزية اليوم يعود أصلا إلى أنها اللغة التي تُختار للتواصل في سياق التنوع، وهي اللغة التي تمثل لغة العدد الأقصى للقدرة التواصلية الدنيا عند المشاركين في الخطاب maximin، وتختار بصفة تلقائية لتقليص الإقصاء[٣].

٣,١. المساواة الرمزية:

وقد يكون تكرار مثل هذا الكلام مجديا حين تتفاقم وقاحة المدعين، إلا أنه غير كاف لضمان كرامة متساوية لكل اللغات ومتكلميها. ويدخل ضمن احترام هذه الكرامة التأكيد الطقوسي أو الاحتفالي لتساوي اللغات المعترف بها، في سياقات لها دلالة رمزية قوية، حيث يصبح استعمال لغة واحدة من بين اللغات مثل رفع علم واحد من الأعلام الوطنية. فالالتزام بالكرامة المتساوية هو ما جعل الرئيس الفرنسي جسكار دستان في سنة ٢٠٠٢ يفتتح الاجتماع التأسيسي للاتحاد الأوروبي بالتلفظ بعبارات «سيداتي سادتي» في ١١ لغة رسمية. وهو ما يبرر نشر التشريعات الأوروبية بكل اللغات الرسمية، أو إعطاء الحق لكل عضو في البرلمان الأوروبي بأن يعبر بلغته الوطنية.

إلا أن ارتفاع عدد اللغات الرسمية إلى ٢٣ حاليا، والزيادة في انتشار معرفة اللغة الحرة

---

٣. ن.م. ،،، ص.٣.

المشتركة العالمية (أي الإنجليزية)، والاستعمال المتساوي لكل اللغات في كل السياقات التي لها دلالة رمزية، يأخذ الوقت الكثير، ويولد الملل، والغموض والكلفة المرتفعة، الخ. ويطرح توفير كل التشريعات في كل اللغات الرسمية أمورا تقنية. فالتشريع التقني يكون فهمه أكثر سهولة إذا قرئ بالإنجليزية، عوضًا من اللغة-الأم، وقد تكون ترجمته إلى أكثر من ٢٠ لغة بلا فائدة إذا كان هناك إخلال بالخبرة اللغوية القانونية المطلوبة، بل إن الترجمة قد تكون غير مقروءة باللغة التي ينقل إليها النص. وبما أن معرفة اللغة الإنجليزية تنتشر بسرعة، خاصة عند الشباب، ولأن مبدأ التساوي أمام القانون وافتراض أن كل الناس يعرفون القانون لا يتهدده وجود نظام لغوي أحادي للجميع أكثر من وجود عدد من الأنظمة الأحادية الوطنية، فقد يستغنى عن هذه الترجمات العديدة والناقصة تقنيا، أو الغامضة، أو الصعوبات المتولدة عن اختيار النص المعتمد في التطبيق. وفيما يتعلق باستعمال مختلف اللغات الوطنية في البرلمان، فإن التواصل في الجلسات العامة وفي اللجان يعاني من البطء وعدم التبليغ نتيجة التأويلات المختلفة، وبجانب هذا تنتشر معرفة الإنجليزية عند المرشحين ليصبحوا نوابا أوروبيين، أو عند مخاطبيهم، بل عند الناس الذين سيقومون بمحاسبتهم، وهناك ضغط على هؤلاء النواب ليتكلموا بالإنجليزية في السياقات غير الرمزية، والرمزية أحيانا. وعليه، فإذا كانت القيمة الرمزية لإثبات تساوي اللغات باستعمال اللغة الوطنية هي الملاذ الوحيد لتبرير ممارسة مكلفة ومتعبة، فإن هذا المبرر لن يصمد طويلا.

وليس معنى هذا أن ليس هناك أفق بعيد للتأكيد الرمزي للتنوع اللغوي المتساوي. إلا أن الطموح ينبغي أن يكون متواضعا. ففي السياقات التي يستحيل فيها استعمال كل اللغات، يمكن استعمال مجموعة فرعية منها كتذكير رمزي بتنوع اللغات الأوروبية، مثلا، ونفي عمومي للاستبداد الأنجلوفوني، وإن كان هذا الحل ليس سهلا. إن معيار الانتقاء ينبغي أن تكون له دلالة رمزية. فقد يكون مزج استعمال الإنجليزية بلغة البلد المعني بالتواصل، إلا أن هذا الحل لا يصمد حين يكون التواصل خارج التراب، على الشابكة مثلا، أو في بروكسيل عاصمة الاتحاد الأوروبي. وقد يكون الحل استعمال ثلاث لغات عمل في الاتحاد على قدم المساواة: الألمانية والفرنسية والإنجليزية. ويبرر هذا أن هذه اللغات هي الأكثر استعمالا وتداولا في الأقطار الأوروبية، علاوة على أن فرنسا وألمانيا استعملتا

قوتهما للدفع نحو تأسيس الاتحاد. ومع ذلك، فإن هذا الدور التاريخي يتآكل، بالنظر إلى الاعتبارات النفعية، وكون هذين اللسانين لا تتكلم بهما إلا أقلية في الاتحاد. وعلى المدى البعيد، فإن التأكيد الرمزي لتساوي اللغات يتقلص تدريجيا لينحصر في وضع عناوين ولوحات مكاتب الاتحاد الأوروبي، مثلا. فالبرلمان الأوروبي وضع هذه اللوحات ب ٢٣ لغة. وأما مجلس الوزراء، فسمى نفسه باللاتينية Consilium، واستعملت اللجنة الأوروبية أولا اللغتين الرسميتين في عاصمتها بروكسيل، الفرنسية والفلامية Flemish، ثم عدلت عن ذلك إلى الإنجليزية أساسا، مع حروف صغيرة باللغتين المذكورتين، وهناك اختلاط وتردد بين هذه اللغات في لجان أخرى. وما يترجمه هذا التردد هو البحث عن نجاعة التواصل، من جهة، وإرادة تأكيد الكرامة المتساوية لكل اللغات المعترف بها، من جهة أخرى. وكلما ارتفع عدد اللغات زاد الانتشار غير المتكافئ للغة واحدة من بينها، والاقتراب من حسم التردد لصالح إعطاء الإنجليزية دورا كاسحا. وعليه، فإن الإقرار الرمزي بالمساواة لا يعدو أن يكون أقل نجاعة حتى من تحييد الهالة في السعي إلى إقرار العدالة اللغوية ككرامة متساوية[٤].

٤,١. الترابية اللغوية:

تمثل الترابية اللغوية وسيلة ثالثة أكثر مصداقية للتعبير عن الكرامة المتساوية أو إقرارها. وفي الحالة الأوروبية، تصبح كل لغة «مَلِكة» في جزء من التراب الأوروبي، ضامنة لها وللهوية التي ترتبط بها امتيازا في حدود ذلك التراب. وفي تلك الحدود، تكون تلك اللغة، وليس اللغة المشتركة، هي التي لها الوظيفة العليا، وهي التي تستعمل لغة رسمية عند ساكنة ذلك الكيان السياسي، وتصبح معها الساكنة معتنى بها بصفة خاصة. ويكبح هذا الإجراء وقاحة التفوق الكلي. ويصبح التناظر بين اللغات في هذا الوضع الوسيلة الفعلية الوحيدة التي يمكن إثبات العدالة اللغوية ككرامة متساوية عبرها، في انسجام مع القبول التام بالثنائية اللغوية غير التناظرية الملازمة لتبني لغة فرنكية مشتركة.

وحتى يصبح هذا الحل ممكنا، ينبغي أن يقوم كل من يستقر في وحدة ترابية أن يتعلم

---

٤. ن.م.، ص.٨.

لغتها الرسمية. ففي الظروف الحالية التي تتسم بالحركة القوية وانتشار اللغة المشتركة، يتطلب إنجاح هذه الاستراتيجية اعتماد نظام لغوي ترابي territorial linguistic regime قوي، أي مجموعة من القوانين التي تقيد اختيار لغات التدريس والاتصال، على الخصوص. وفي غياب هذا النظام، يصبح اختيار اللغة بناء على الطلب، أي أن اللغة تستعمل لغرض خاص إذا كان هناك عدد من الناس يطلبون استعمالها، وتصبح كل المظاهر اللغوية للحياة الاجتماعية رهينة بما يفضله الناس. وأما النظام اللغوي الترابي القوي، فإنه يجعل القوانين التشريعية تقيد الاختيار العفوي أو النفعي للغة في حدود ترابية خاصة. ليس النظام اللغوي الترابي نظاما لغويا تحدده السلطة التي تحكم ترابا خاصا، بل إنه اللغة التي يسمح بتعلمها على النفقة العامة، أو استعمالها لولوج المعلومات والخدمات، وهي محددة بالتشريع في الكيان السياسي المحدد ترابيا، الذي تمارس فيه هذه الحقوق. وعليه، فإن الأنظمة اللغوية، مثل كل التشريعات، تمثل مبدأ ترابيا، علاوة على تمثيلها لمبدأ شخصاني personality principle بالمعنى العام، حيث إن الحقوق محصورة في أشخاص أفراد. وعليه، فالنظام لا يحيل على نوعية القوة التي تمنح للفئات المتمايزة لغويا، بل على ممارسات عمومية استيعابية accomodating، تجاري المطالب اللغوية للساكنة التي تعيش في حدود معينة، حتى وإن كانت السلطة التشريعية لا تتوافق وهذه الحدود. فكلما كانت الممارسات اللغوية مقيدة (لأسباب لا تتعلق بكون الطلب محدودا)، فإن النظام اللغوي الترابي يكون أقوى، ويكون المجال لما يسمى بالمبدأ اللغوي الشخصاني أضيق.

وعادة ما يتجه هذا النظام بالأساس إلى الضبط القسري للتعليم والاتصال في الدوائر العمومية، بما في ذلك لغة العمل داخل الإدارة العمومية ولغة تواصل الرسميين مع العموم، واللغة التي تستعمل في المحاكم، واللغة التي تبث بها قنوات الاتصال العمومية، واللغة التي تنشر بها المعلومات العمومية في الفضاءات العامة، وكذلك لغة التجارة في الفضاءات العمومية، أو المعاملات الرسمية في الشركات الكبرى الخاصة، واللغة التي تنشر بها القوانين، وتنظم الانتخابات، ولغة محاضر الاجتماعات الوطنية والمحلية، الخ. فهذه القواعد القسرية التي تحدد النظام الترابي تتداخل مع التفاعل التلقائي للتعلم

المبني على الإحصاء، أو التواصل الأقصى-الأدنى، وهي تفرض التعليم العمومي باللغة المحلية على من يريدون تعليم أبنائهم بلغة أخرى، أو تفرض إجراءات قضائية أو إدارية باللغة المحلية، حتى حين يظهر أن لغة أخرى تسهل التفاهم بين الناس. ونتيجة لهذا، سيتعلم الناس أكثر هذه اللغة المحلية، ويتقنونها أكثر، مقارنة مع التعلم المبني على الإحصاء (الذي يترك بدون تقييد)، مما يرفع من نسبة وجود اللغة المحلية في وضع اللغة القصوى-الدنيا.

وفي الحالة العامة للنظام اللغوي الترابي، فإن لغة واحدة تفرض على البلد بأسره. وفي حالات أخرى، هناك لغات مختلفة في أجزاء مختلفة من نفس البلد، أو أكثر من لغة واحدة مفروضة في جزء من البلد أو كل البلد (كما في حالة كاتلونيا ولكسمبورغ). وفي الأمم-الدول، يطبق النظام الترابي غالبا بدون ذكاء، ويصير سمة بارزة حين يُتَبَنَّى أو يعدل أو يقوى كجزء من تكوين دولة جديدة ذات سيادة (من النرويج إلى بنغلاديش، أو من إستونيا إلى شرق تيمور). ومع ذلك، فإن المبدأ كان حاضرا منذ البداية في تكوين الكونفدرالية السويسرية المتعددة اللغات واللاممركزة بامتياز، أو تحت ضغط الكيانات اللغوية المهيمَنِ عليها، في عدد من الدول المتعددة لغويا مثل بلجيكا في ١٩٣٢، وكندا في ١٩٧٥، الخ. وكلما اتسعت رقعة الدمقراطية وتعمقت، طبق مبدأ لاستيعاب تنوع المكونات، وطبقت إجراءات قسرية، صريحة أو غير صريحة، وناجعة أو غير ناجعة، تثير استياء أجزاء من الساكنة، الفطرية وغير الفطرية[٥].

٥,١. قانون لابونس:

إن النظام اللغوي الترابي، إذا صمم بذكاء، يصبح ضروريا وكافيا للحفاظ على الملكة في لغة محلية عالية ومعممة بما يكفي لتقوم بدور الوظيفة العليا للغة الرسمية للكيان السياسي. وهذا ضروري، وكاف كذلك لضمان التساوي في الكرامة بين أولئك السكان الذي ترتبط هويتهم باللغة بصفة قوية. وهذه هي الحجة المركزية لصالح الترابية اللغوية. وإضافة إلى هذا، فإن هذا المبدأ هو الوسيلة الوحيدة لإيقاف التآكل

٥ ن.م.، ص. ١٠-١١.

التدريجي لدور اللغة المحلية، في عالم تطبعه الحركة الدائمة للناطقين، والتواصل على مستويات أعلى، دون أن يُلْجَأَ إلى قسر مفرط. فليس الاعتماد هنا على حق كلي لكل لغة في البقاء، ولا إلى المحافظة على ثقافة مجتمع مرتبطة بلغة موروثة في جماعة خاصة كمكون ضروري للموارد الضرورية لحياة كريمة. إن الحجة لصالح النظام الترابي تكمن في كونه الوسيلة الناجعة والمقبولة الوحيدة التي تمنع الانقراض التدريجي للغة التي تربط بها هوية جماعة معينة.

هناك آليتان أساسيتان متباينتان تدعمان (أو تهددان) بقاء اللغات. إحداهما تشتغل من الأعلى إلى الأسفل، وتجعل السلطة السياسية الوطنية تفرض إراديا لغة ما، اللغة الوطنية عادة، عبر التعليم الإجباري، والخدمة العسكرية الإجبارية، أو إجراءات تضمن إدماج المهاجرين بكثافة، الخ. والآلية نفسها توظف في استيعاب مستعملي العاميات في حدود دولة ذات لغة رسمية، مختلفة عن لغتهم-الأم. فهذه الآلية-السيرورة، وهي آلية من الأعلى إلى الأسفل، تحول تدريجيا الخريطة اللغوية، وتقيد تحويلها باستمرار وبدون كلل، كما يقول Gellner (١٩٩٣). إلا أن آلية كلنر هذه - التي تدفع بها عادة الدولة، وتجعل اللغات الضعيفة تنزاح لصالح اللغة القوية، في سياق يطبعه الاتصال القوي والحركة الدائمة- ليست الآلية الوحيدة. فهناك آلية من الأسفل إلى الأعلى، آلية يدفع بها الناس عادة، يسميها فان باريس Van Parijs قانون لابونس. وهي تقوم على التلازم التالي: «كلما كان الناس كرماء كلما كانت اللغات أقل كرما». فاللغات يمكن أن تتعايش لقرون حين لا يكون هناك اتصال بينها (أو يكون بين جموع السكان الذين يتكلمونها اتصال محدود). وبمجرد ما يشرعون في تبادل الحديث، أو التجارة، أو العمل، أو المقاضاة، أو الزواج المختلط، فإن اللغة الأضعف من بين اللغتين تزول تدريجيا لصالح اللغة الأقوى، أو اللغة التي يسعى السكان إلى تعلمها، لأنها أحسن مكانة وأكثر انتشارا. فهذا القانون ليس إلا انعكاسا قويا للتفاعل بين ميكانزمين صغيرين: التعلم الخاضع للاحتمال probability-sensitive، والاستعمال اللغوي الأقصى-الأدنى maximin. وغالبا ما يعمل الميكانزمان جنبا إلى جنب، لتقوية بعضهما بعضا. آلية من نمط آلية لابونس تلاحظ في صيغتها الفريدة في كيبيك، مثلا، إلى حدود ١٩٧٥،

أو في منطقة الفلاندر ببلجيكا بين ١٨٩٨ و١٩٣٢، أو في بروكسيل حتى يومنا هذا. ففي هذه المناطق والمراحل، تكون الثنائية المتبناة رسميا قد أوقفت آلية كلنر بالنسبة للغتين المعترف بهما، بينما اللغة المهيمنة (الإنجليزية في كندا والفرنسية في بلجيكا) تستمر في الانتشار على حساب اللغة الأضعف.

ولأن اللغة أداة للتواصل، هناك هشاشة ملازمة للغة الأضعف، لا تمتد إلى مكونات أخرى للثقافة مثل الممارسات الدينية أو عادات الطبخ. وتحدد سرعة انتشار اللغة عوامل متعددة، مثل حجم الهجرة، أو نمو التمدن، الخ. وبمجرد ما تعي الجماعات اللغوية بأن «ترك الحبل على الغارب» يقود إلى التآكل التدريجي لواحدة من اللغات، فإنها تحس بالإهانة والظلم، وعدم الاعتراف لها بالكرامة المتساوية، أو السماح باستعمال وسائل فعالة للحيلولة دون الموت المؤكد للغة هويتها[٦].

٦,١. بقاء اللغة بدون تراب؟:

هل هناك بديل للنظام اللغوي الترابي؟ أويمكن أن ينقذ الناس لغتهم بمجرد استعمالها، كبديل إرادي؟ هناك سمتان للآلية التي تؤدي إلى استنزاف اللغة الضعيفة يتظافران من أجل استبعاد هذا الاختيار.

هناك أولا مشكل العمل الجماعي المتداول كما ينطبق على اختيار اللغة لأغراض التعليم والتواصل. ففيما يتعلق بالتعليم يعرف الآباء أن الكل إذا أرسل أبناءه إلى مدارس اللغة المهيمنة، فإن لغتهم ستذهب في مهب الريح، وهذا ما يريدون تلافيه. وإذا أرسل البعض أبناءه إلى مدارس اللغة المحلية، فإن اللغة لن تتضرر، ويكون من مصلحة كل عائلة على حدة أن ترسل أبناءها إلى نفس المدرسة. وإذا حاد البعض عن النهج، فإن البعض الآخر قد يجد مصلحة أيضا في إرسال أبنائه إلى مدارس اللغة المهيمنة. وفيما يتعلق بالتواصل نفترض مجالا يكون فيه أغلب زبناء الدكاكين، مثلا، يتحدثون اللغة المهيمنة، رغم الإرادة في المحافظة على اللغة المحلية، ويضطر أصحاب الدكاكين محافظة على زبنائهم ومصالحهم، في سياق تنافسي، أن يستعملوا اللغة المهيمنة، ويتخلوا عن لغتهم.

٦. ن.م.، ص. ١٣-١٤.

وعليه، فإن تشريعا ناجعا يصبح أقل كلفة من المراقبة أو الرقابة الذاتية التي يقتضيها الاختيار الإرادي.

والمسألة الثانية تتعلق بقانون لابونس، ومؤداه أن كرم الناس يولد خبث اللغات. ولذلك، فإن متكلمي أضعف اللغات قد يلحون على الحديث بلغتهم من أجل إيقاف سيرورة موت لغتهم، ويدعون أنهم لا يفهمون لغة الآخر المهيمنة، التي تجعل التواصل، بالفعل، سهلا، والتفاهم المتبادل لا يطرح مشاكل. إلا أن إرادة إبقاء اللغة عبر هذا الإلحاح الإقصائي و«الخبيث» لاستعمال اللغة بصفة لا نقاش فيها يولد جو توتر ومواجهة دائم بين أعضاء الجماعتين اللغويتين. إن القواعد القسرية، ولو بصفة غير مكتملة، لها مزية تقليص السلبيات: إنها أقل عدوانية وخبثا، وفئوية، وعدم مقبولية، من المواقف الإرادية. فالقانون هو الذي يمنع التمدرس أو الإعلام أو خدمات أخرى في اللغة المهيمنة، وليس موقف المتكلم الذي يرفض أن يتكلم أو يستمع إلى مخاطبه في لغته، أو يقدم له الخدمات في لغة هي أسهل للتواصل.

وعليه فإن الإرادية لا تمثل بديلا جديا لنظام تشريعات قسرية تطبق في التعليم أو التواصل. إلا أن هذه القواعد القسرية قد تنطبق على أشخاص بعينهم، تماشيا مع المبدأ الشخصانيpersonality principle، الذي ينطبق بصفة قسرية، لا اختيارية. فمتكلمو لغة معينة يجب أن يكونوا ملزمين بتعلمها أو استعمالها في سياقات خاصة، سواء كانوا في منطقة ينطبق فيها نظام لغوي ترابي، أو خارجها. ويبدو الاستعمال الإجباري للعبرية أو اللاتينية أو العربية لأغراض دينية نوعا من التطبيق لهذا المبدأ. ونظير هذا إجبار الآباء الذين لم يتخرجوا من معاهد ناطقة بالإنجليزية في كيبيك إرسال أبنائهم إلى مدرسة ناطقة بالفرنسية، وكذلك إجبار الآباء الذين تعلموا الفلامية إرسال أبنائهم إلى مدارس بالفلامية في بروكسيل، حسب تشريع ١٩٧٠.

للنظام الترابي مزايا حاسمة، مقارنة مع النظام الشخصاني، وهذا ما يفسر كونه مطبقا بصفة واسعة. فهو، أولا، أقل قسرية، لأن الإنسان قد يغير إقامته، لا لغته. وهو ثانيا أسهل في التطبيق، لأن طبيعة الخدمات غالبا ما ترتبط بالمكان. وهناك سبب ثالث هو الأهم، وإن كان أكثر رقة. وحتى نعاينه، لنتذكر الهدف الأساسي من تطبيق النظام

الترابي. فليس الهدف هو ضمان بقاء لغة مهددة، بل ضمان الكرامة المتساوية للهوية المرتبطة بها. ولضمان هذا ليس كافيا ضمان بقاء اللغة. يجب أن يتاح للغة أن تكون في مرتبة عليا، بأن تكون اللغة العمومية للكيان السياسي للناطقين الفطريين. وقد يبدو الهدف ممكن التحقيق عبر الجماعات الترابية أو غير الترابية، إلا أن الأمر ليس كذلك.

ولا خلاف في كون تطبيق أي نظام لغوي ترابي يولد مصاعب ليست باليسيرة. أي لغات ستستولي على أي تراب؟ أين ستكون الحدود؟ ماذا عن كرامة الجماعات اللغوية التي ليس لها تراب مع أنها تطالب به؟ ما هي كلفة تبني نظام ترابي في جماعة لغوية صغيرة نسبيا، بالنظر إلى كونها لن تقوم باجتذاب الرأس المال البشري، الخ؟ وماذا إذا كان الارتباط الجماعي بلغة ليس بالنسبة للأغلبية الأكثر قوة في الدول-الأمم بل بالارتباط باللهجات المحلية؟

وإذا كانت الإجابات على هذه الأسئلة تستحق العناية، فإن توفير نظام ترابي لغوي لكل اللغات الرسمية في الاتحاد الأوروبي، مثلا، هو حد أدنى فيما هو مطلوب لتحقيق العدالة ككرامة متساوية، علاوة على الإقرار الرمزي بالمساواة. وقد يُسْتَدَلُّ على أنه الوسيلة المقبولة والناجعة الوحيدة لمنع نبذ اللغات الضعيفة، والمحافظة على التنوع اللغوي، أو أنه الأكثر مساهمة في تقديم الحلول السلمية للعلائق الإثنية. إلا أن هذه الحجج أقل صلابة أخلاقيا، لأنه ليس هناك شيء جيد ملازم للتنوع اللغوي. وهي من الناحية التجريبية عارضة فقط، لأن الترابية اللغوية ليست الوسيلة الأكثر ضمانا عالميا لإقرار السلام.

فالحجة الحاسمة إذن تظل هي أن النظام اللغوي الترابي، حينما يصمم بذكاء، يكون ضروريا وكافيا لإبقاء معرفة اللغة المحلية عالية بما يكفي، وعامة لجعل اللغة تؤدي بصفة مشروعة الوظيفة العليا للغة رسمية في كيان سياسي. وهذا ضروري وكاف لضمان التساوي في الكرامة عند الشعوب التي ترتبط هوياتها بصفة لصيقة باللغات. ولن تكون الأراضي التي تنتقيها اللغات المختلفة متساوية على الإطلاق، وقد تكون أكبر أو أصغر، أو أجمل أو أقل جمالا، أو أغنى أو أفقر، أو ذات كثافة سكانية أكثر أو أقل، ولكنها تكون، قبل كل شيء، مكانا لكل لغة معترف بها لأن تقوم بالوظيفة العليا، وتمكن الهوية المرتبطة بها من أن تنال التشريف المناسب.

وعليه، نحتاج إلى إقرار مشروعية الترابية اللغوية في أوروبا اليوم أو في غيرها من المناطق، لأن العدالة اللغوية مهمة في حد ذاتها، سواء أُوِّلت على أنها التعاون المنصف، أو تساوي الفرص، أو تساوي الكرامة، ولأن معالجة القضايا الأساسية المتعلقة بالعدالة اللغوية ستجعلنا أكثر تحررا في التوافق على أنه ينبغي أن تكون معرفة عالمية للغة مشتركة واحدة. وبدون هذا التوافق لن يكون هناك أمل في إمكان أن نصمم ونتبنى السياسات والمؤسسات الناجعة والعادلة التي تحتاج إليها أوروبا والعالم[٧].

٧,١. مبادئ المساواة والحرية والشورى في النظام الإسلامي:

لم يشذ النظام الحضاري الإسلامي عن الأنظمة الغربية التي سبقها أو تلاها، وبخاصة ابتداء من عصر التنوير، في تبني مبادئ سياسية وأخلاقية تتماشى ومبادئ الدمقراطية والعدالة الحديثة. ويمثل نظام الشورى أحد هذه المبادئ، طبقا لما ورد في الآية الكريمة: «وأمرهم شورى بينهم»[٨]. ولم ترد أحكام تفصيلية لنظام الشورى في الكتاب أو السنة. إلا أن الممارسة العملية، حسبما تم في صدر الإسلام، جرت على أن يُشْغَل منصبُ الخليفة عبر الاختيار والانتخاب، وأن يُشرك أهل الرأي مع ولي الأمر في اتخاذ القرارات المهمة، تفاديا لأي استبداد بالرأي، وكفالةً للحريات السياسية للمواطنين والابتعاد عن الميز، ومحاسبةً للحاكم، وإمكان عزله[٩].

ويمثل مبدأ المساواة أصلا عاما من أصول الحكم في الإسلام، ويعبر عنه عادة بمفهوم العدل. وقد وردت آيات قرآنية وأحاديث نبوية متعددة في الأمر بالعدل والنهي عن الظلم. ومن ذلك قوله تعالى:

إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا

---

٧. ن.م.، ص. ١٧-١٨.

٨. سورة الشورة، الآية ٣٨.

٩. تعتمد هذه الفقرة على ما جاء في صوفي حسن أبو طالب (٢٠١١).

بالعدل»[١٠].

ومن ذلك واجب الحكم بالعدل حتى مع الأعداء والخصوم، طبقا لقوله تعالى:[١١]

«يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط، ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا. اعدلوا هو أقرب للتقوى، واتقوا الله إن الله خبير بما تعلمون»

ومن تطبيقات العدل بمعنى المساواة ما ورد في الحديث الشريف:

«إنما أهلك من كان قبلكم أنهم إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، والذي نفس محمد بيده لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها.»

وقد كفل الإسلام للناس كافة جميع الحقوق والواجبات والحريات السياسية. وذلك ما عبر عنه بوضوح الخليفة عمر بن الخطاب في مأثورته الشهيرة:

«متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟»

وتبرز حرية العقيدة في قوله تعالى:»لا إكراه في الدين»[١٢]

وتكمن الحرية كذلك في حرية إقامة الشعائر الدينية. بل إن التسامح الديني بلغ مداه في تقرير حق أهل الكتاب في اتباع ما ورد في دينهم من أحكام لصيقة بالدين، مثل الأحوال الشخصية، حتى ولو كانت مخالفة للشريعة الإسلامية.

٢. العدالة اللغوية في خدمة اللغة العربية: الدستور المغربي الجديد نموذجا:

العدالة اللغوية (إضافة إلى مفاهيم أخرى مثل الكرامة والدمقراطية والوحدة في التنوع، الخ) تبدو حاسمة في تحديد موقع اللغة العربية في الدستور المغربي الجديد، وفي

---

١٠. سورة النساء، الآية ٥٨.

١١. سورة المائدة، الآية ٨.

١٢. سورة البقرة، الآية ٢٥٦.

سياق الدينامية الحالية التي أفرزها الربيع العربي، والحاجة إلى بناء نموذج مغربي جاد لسياسة لغوية منسجمة، متماسكة، وعادلة، من شأنها الارتكاز على مفاهيم جديدة. إن شعار «الوحدة في التنوع» الذي يرفعه الاتحاد الأوروبي، أو شعار «من الجمع نصنع واحدا» الذي تبنته الولايات المتحدة الأمريكية ليسا إلا مثالين لنوع من الشعارات التي توفق بين الذات الخاصة والذات العامة، والتنوع والتماسك الضرورين للعيش المشترك، ولمواجهة التحديات الوطنية والقارية. وكما كتب نوفاك (١٩٨٣):

«إن الوحدة في التنوع هي أعلى مرتبة في الحضارة (أو التحضر)، وشهادة على أنبل الإمكانات للعنصر البشري، وإن هذا الإنجاز يصير ممكنا عبر الانتقال المتحمس للاختيار، في جو من الثقة الاجتماعية».

وإن الوحدة في التنوع مفهوم يعني «الوحدة دون التماثل، والتنوع بدون تمزق».

وأما شعار «من الجمع نصنع واحدا»، فقد تبناه الكونغريس الأمريكي في أحد عقوده سنة ١٧٨٢. ورغم أن الكونغرس صوت سنة ١٩٥٦ على عقد آخر كشعار رسمي، وهو:«في الله ثقتنا»، فإن الشعار الأول ظل مفتاح التعدد الثقافي الأمريكي.

وحسب تلازم قانون لابونس، فإنه بمجرد ما تصبح جماعات لغوية تتكلم لغات مختلفة في وضع اتصالي، من أجل المبادلة، أو المصاهرة، أو التجارة، الخ، على أرض واحدة، فإن اللغة الأكثر قوة تقلص وظائف وفرص استعمال اللغة الأقل قوة. وتماشيا مع هذا القانون، تَعَرَّبَ المغرب ابتداء من القرن السابع/ الثامن الميلادي، باختيار وإرادة الأمازيغ أنفسهم، وبفعل جاذبية لغة الإسلام والحضارة العربية الناهضة. وبالكيفية نفسها وجد المغرب نفسه يَتَفَرْنَسُ أكثر فأكثر بعد الاستقلال (يا لها من مفارقة!)، بجاذبية المدارس الفرنسية والسياسة اللغوية المزدوجة للدولة. والسؤال اليوم هو: هل ستمكن رسمية اللغة العربية ورسمية اللغة الأمازيغية (مؤخرا) من دحض قانون لابونس، أم أن الترسيم الثنائي، عكس ذلك، سيكرس الإضعاف النسبي والتدريجي للرأسمال اللغوي المغربي، وإضعاف اللغتين المذكورتين معا؟.

من المؤكد أن أي سياسة لغوية مهددة بالفشل إذا ما عزفت الدولة على أن ترقى لتكون

دولة حق وقانون تامة، أو دولة دمقراطية لغوية تامة، كأن تحل باستمرار محل الشعب في تحديد الاختيارات اللغوية الصريحة أو المضمرة، وتغيب آراء الشعب ومواقفه، وتتحاشى تبني نظام لغوي ترابي واضح، من شأنه أن يحمي ويقوي فعلا اللغات الرسمية، ويضمن سموها في ترابها، وعلى أرضها.

١,٢. العدالة، دولة القانون، والدمقراطية اللغوية:

يمكن التنويه، منذ البداية، بخطوة مهمة في إقرار أنموذج العدالة والدمقراطية اللغوية في الدستور المغربي الجديد، ويتعلق الأمر بدسترة المازيغية في صيغة لغة رسمية. وهو إجراء من شأنه أن يجبر الحيف الذي يعاني منه المتكلمون الفطريون بالمازيغية، الذين يجدون في هذه اللغة مصدر هويتهم الأولى، والذين سيكون لهم الحق من الآن فصاعدا في التعليم والتواصل والخدمات العمومية بهذه اللغة.

وفيما يخص اللغة العربية، لم يكن الدستور أقل عدالة، بحيث «تظل اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة»، كما في الفصل الخامس. وتأويل التعريف هنا استغراقي، مما يعني من منظور اللسانيات القانونية أنها اللغة التي تكون رسمية بالأولية، إذا لم يوجد نص قانوني يدعو إلى مخالفة ذلك. وينص الفصل الخامس من الدستور كذلك على أن الدولة تعمل على «حمايتها، وتنميتها والسعي إلى انتشارها»، مما يتطلب خططا وتشريعات دقيقة لبلوغ هذه الأهداف. إلا أن الواقع المعيش لهذه اللغة يخالف، للأسف، روح الدستور ومنطوقه.

لقد فُرضت حرب لغوية على اللغة العربية، وهي تعاني من العداء والهجمات المتكررة لنشطاء فرنكوفونيين وأمزوغيين ومدرجين (داعين إلى الدارجة)، ومتطفلين أجانب لا يحترمون الدستور ولا المواطن. إنهم يعنفون هذه اللغة ومتكلميها بقساوة لا مثيل لها. وعلى مستوى الحكومة: فإن الحكومة متميزة بكونها لا تأبه بتطبيق النصوص المرجعية والتشريعية التي تراضى عليها ممثلو الأمة، وصادقت عليها مجالس الحكومة والوزراء، وعلى رأسها قانون أكاديمية محمد السادس للغة العربية، الذي مر عبر مراحل، من اللجنة الملكية للتربية والتكوين إلى مصادقة الملك الراحل الحسن الثاني في ماي ١٩٩٩،

فمصادقة غرفتي البرلمان، فالملك محمد السادس في مجلس الوزراء، إلى الصدور في قانون منظم في الجريدة الرسمية في يوليوز ٢٠٠٣. وما زال تطبيق هذا القانون متعثرا إلى الآن، دون أن يجرؤ أي مسؤول على الكشف عن سر هذا التعطيل. فالدولة مازالت «مخزنية وصائية حِجرية»، لا تعترف للمواطن (وممثليه) بالرشد في المجال اللغوي، ولا بقدرته على تحمل المسؤولية والاختيار. وهي ما زالت تشتغل بمنهجية «العلب السوداء»، التي تخفي ولا تبرر ولا تصرح بدواعي اختياراتها وسياساتها. ويصدق هذا التجاهل والحِجر على مقتضيات ميثاق التربية والتكوين، خاصة المادة ١١٤ التي تقر بفتح شعب علمية وتقنية في التعليم الجامعي باللغة العربية (مع دعمها بلغتين أجنبيتين)، كشرط من شروط ضمان الاختيار المسؤول، وتكافؤ فرص النجاح للمتعلمين الذين يختارون تعلم هذه المواد بالعربية أساسا.

وعلى مستوى البحث التربوي والعلمي، فإن الجامعات لم تُعَبَّأ لإنتاج الأدوات التربوية الملائمة (بما فيها المناهج والبرامج والكتب والمنتوجات الديداكتيكية واللغوية) من أجل تحديث تدريس العربية وتعلمها، وإنتاج البحوث اللغوية التطبيقية، لجعل تعليم اللغة العربية وتعلمها جذابين، وتطوير وظيفياتها، وتقوية استعمالها، وفرص متعمليها. وفي وسائل الإعلام والإعلان، يقع تشجيع استعمال صيغ لهجية هجينة، على حساب لغة مهذبة ومثقفة، تكون أقرب إلى لغة التعليم، وتصبح رافعة للمستوى الثقافي والحضاري للمواطن. وبالكيفة نفسها تنتشر الفرنسية في التواصل، وتتحول إلى لغة العمل شبه الوحيدة في الدوائر العليا للإدارة أو في الشركات العمومية والخاصة، وفي الأعمال، وإلى لغة الأدب الراقي والفكر والجاه، الخ. وأما شكايات المواطنين الموضوعة لدى المحاكم ضد الممارسات اللغوية الاستفزازية للشركات أو الإدارة، المخالفة لروح الدستور ونصه، فإنها لا تجد آذانا صاغية، ولا تتولد عنها متابعات، في غياب النصوص التشريعية الواضحة، وانعدام الكفاءة اللغوية-القانونية للقضاة. إن التشريع اللساني (رغم ندرته) لا يجد تطبيقا في المجالين التنفيذي والقضائي. فإذا ظلت اللغة الأجنبية تحتل، على أرض الواقع، المكانة العليا في التراب الوطني، وتُفَرَضُ على متكلمي اللسانيين الوطنيين الرسميين، مع تغييب القوانين والتشريعات اللغوية، فإننا سنستمر في الخرق السافر

لمبادئ منظومة القانون والدمقراطية والعدالة اللغوية، تاركين للمتكلمين المواطنين إمكان العصيان فقط، أو التنظيم في جمعيات دفاع مدني، لمحاولة الحد من الأضرار اللغوية التي تتولد عن هذه الممارسات.

ولعل المجلس الوطني للغات والثقافات، ومهمته الأولى حماية وتطوير اللغتين الرسميتين للبلاد، من شأنه أن يضبط هذا التسيب المتوحش في البيئة اللغوية المغربية، المضر بالترسيم الذي يفقد أي محتوى قانوني واضح. ويتعجل، في هذا الإطار، أن يُفَعَّل قانون أكاديمية محمد السادس للغة العربية، بصفتها المؤسسة التي بوسعها تهيئة اللغة العربية وتطويعها وتحديث أدواتها، لسانيا وتربويا وعلميا وقانونيا وسياسيا، وتأهيلها لتندمج في الأنموذج القانوني الجديد، الثقافي-السياسي والاقتصادي-الاجتماعي الوطني، وكذلك في النظام اللغوي الإقليمي والعالمي. وهي المؤسسة الكفيلة بأن تقوم بدور السلطة المرجعية، وبوصلة السلطات العمومية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة في كل ما يتعلق بالاستشارة والخبرة والخدمات باللغة العربية، وتأطير النخبة والأطر اللغوية والتربوية المعربة، الخ. وفي موازاة مع هذا، يتعين على المجلس الوطني للغات والثقافات أن يسهم بصفة متميزة في تحديد سياسة لغوية وطنية واضحة، ويسهر على الانسجام والتماسك، وعلى تقييم التوجهات والأعمال المنجزة، بقياس الكلفات والتأثيرات الاقتصادية-الاجتماعية والثقافية-السياسية.

إن المشكل يكمن بوضوح في تبوؤ الفرنسية لدور اللغة العليا ولغة الفرص في التراب الوطني، فهي حاضرة في كل مكان، وليست فقط لغة انفتاح، أو فرص خارج التراب. ثم إن لغة العولمة واللغة الأكثر انتشارا على المستوى غير معممة في التعليم، ولا في الخدمات التي يحتاجها ليستفيد من الفرص الكونية. وهذا الوضع مخالف لما تنص عليه المادة الخامسة من الدستور التي تفصل في لغات الهوية وتذكرها، ثم تتحدث عن اللغات الأجنبية، في سياق أن الدولة «تسهر على انسجام السياسة اللغوية والثقافية الوطنية، وعلى تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم؛ باعتبارها وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر.»

والواقع يخالف هذا التوصيف. فشتان بين النص القانوني والممارسة الفعلية التي لا تحترم كرامة المواطن اللغوية، ولا مواد الدستور. والممارسة لا تتماشى، ووظيفة اللغة العالمية كما يحددها فان باريس أو غيره ممن يتبنون طرحا مماثلا. وواضح أن الممارسة مخلة بالعدالة اللغوية المنشودة، المبنية على النظام اللغوي الترابي.

٢,٢. العربية المتعددة:

معلوم أن اللسان العربي في المغرب (وعبر البلاد العربية الأخرى) يعيش وضعا ازدواجيا ملموسا، بعربية فصيحة معيار، تستعمل عادة في المدرسة، وهي أساسا مكتوبة، وعربية عامية (أو دارجة) شعبية، مستعملة عادة في البيت وفي الشارع، وفي السياقات غير الرسمية، وهي إلى الآن شفوية بالأساس. وهناك نوع ثالث، وهو أيضا شفوي، العربية الوسيطة، أو عامية المثقفين والمتمدرسين، وهي ضرب من العربية الفصيحة المبسطة، تم الاستغناء فيها عن حركات الإعراب بالأساس، وتقريبها بصفة تلقائية من بعض نطق الدارجة (وخصائصها الصرفية)، دون أن يكون متكلمُها قد تعلمها بوصفها نوعا مستقلا، بقواعده وضوابطه، بل هي نوع متوافر بلا كلفة (أو تعلم)، يستطيع المتمدرسون والمثقفون توظيفه في سياقات التواصل التي تكون فيه المواضيع المطروحة فكرية وثقافية وعلمية، أو غير شعبية عموما. وينضاف إلى هذه الأنواع الثلاثة صيغ لعربيات هجينة تؤثر فيها اللغة (أو اللغات) الأجنبية بصفة خاصة، أو اختلاط اللغات، ومنها ما أصبح يدعى بالعرنسية في المغرب، والعربيزية في المشرق. هذا التعدد اللهجي العمودي للسان العربي الموجود في البلد الواحد يوازيه تعدد لهجي أفقي. فبفضل الفضائيات العربية المتعددة، وسبل الاتصال، والهجرات ذات المصادر المتنوعة، يجد المغربي نفسه يتفاعل مع صيغ لهجية عربية غير محددة بالحدود الترابية الوطنية. وهذه الصيغ اللهجية العربية مفهومة عموما، خصوصا داخل المنطقة المغاربية، أو داخل المناطق المشارقية، ولكن أيضا بين المغرب والمشرق. وقد تعن مصاعب في الفهم أحيانا، ناتجة عن اختلاف في المفردات، أو النطق، او الثقافة. وتلعب العربية المعيار عموما دور اللغة البينية أو اللغة الحرة المشتركة التي يتم تجاوز استغلاق الفهم أو التواصل عبرها. وعلاوة على هذا، فإن العربية الفصيحة لها أيضا تنوعاتها، نتيجة تنوع المصطلح أو المفردات أو المحتوى

السيميائي/الثقافي، أو التداخلات اللهجية المحلية، علاوة على الاختلاف في النبر والنطق. وهناك لغة وسيطة لهجية عربية تتوق لأن تصبح مشتركة بين مختلف الأقطار العربية، عبر التجاذب بين مختلف مكوناتها اللهجية.

اللسان العربي رسمي في ٢٢ دولة عربية وفي ٣ دول غير عربية (هي إسرائيل وإريتريا وتشاد)، وهو رسمي في المنظمات الدولية (مثل منظمة الأمم المتحدة واليونسكو ومنظمة التجارة العالمية، الخ). وهو لسان ما يزيد عن ٣٥٠ مليون متكلم في الأرض العربية، وأزيد من مائة مليون فطري وغير فطري في القارات المختلفة، وهناك إقبال على تعلمه في الصين وأمريكا وتركيا وإيران، الخ. فعدد متكلميه في صعود متزايد، مما يرشحه لأن يصبح لغة عملاقة في مستوى المجرة اللغوية العالمية، بين اللغات الخمس الأكثر استعمالا في العالم، حسب التقارير الجيو-استراتيجية اللسانية الأكثر جدية، مثل تقرير كرادول (١٩٩٧). فوضع اللغة العربية اللساني-الدمغرافي ووضع انتشارها عبر البلدان يعززه انتشارها الفائق السرعة على الشابكة وإنترنيت، وقد تم تعريب twitter، وويكيبديا، وتطويع المحتوى العربي في إنترنت (وحجمه حوالي ٣٪، وترجمة كمية لا بأس بها من الكتب الفلسفية والعلمية إلى العربية، وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات العربية، وتعريب الطب في بعض الجامعات أو في المنظمة العالمية للصحة، الخ.

٣,٢. السجل اللغوي والعدالة:

هذا الرأسمال اللغوي والتواصلي العربي الغني، الذي هو جزء لا يتجزأ مما يمكن أن يسمى بالذخيرة اللغوية والثقافية للمواطن المغربي، أو سجله اللغوي-الثقافي linguistic repertoire ، ساهم المغاربة في تكوينه بصفة نشيطة عبر مراحل متعددة ومختلفة في التاريخ، علاوة على الموروث المازيغي المهم (الفائق التنوع كذلك)، والرصيد الأندلسي والإفريقي والمتوسطي والحساني، الخ. ومن المفترض أن تنطبق مبادئ القانون والعدالة اللغوية على هذا الرصيد الغني والمتنوع، وفي مقدمتها مبدأ المساواة في الكرامة، ومبدأ عدم الحرمان اللغوي. فمبدأ الكرامة المتساوية يقضي بأن توفر أي خدمة للمواطن المغربي الناطق باللغة العربية بهذه اللغة، لا بلغة أجنبية، مثلا. والمبدأ نفسه يصدق على المواطن

المغربي الذي يريد أن تقدم له الخدمة بالمازيغية. ووضع رسمية الاستغراق (المنصوص عليه في الدستور) قد يوظف في تحديد أي من اللغتين الرسميتين يمكن استعمالهما إذا كان المواطن يتكلمهما معا، أي أنهما يوجدان معا ضمن سجله اللغوي. وقد يكون الأمر لصالح اختيار المازيغية في توفير الخدمة إذا كان المواطن لا يتكلم إلا بها، طبقا لمبدأ الكرامة المتساوية، ومبدأ عدم الحرمان اللغوي. وأما إذا كان المواطن يتكلم اللغتين معا، وكان مبدأ الترابية ينطبق عليهما معا، فإن المتكلم يمكن أن يختار أي لغة يريد الخدمة بها. وأما فيما يتعلق بالنوع اللهجي أو المعياري الموظف في الخدمة، فإن الأمر ينبغي أن يكون متروكا لما هو أيسر في الخدمة، مع أولوية وضع الرسمية، وكذلك عدم الحرمان.

ومعلوم أن مبدأ الكرامة المتساوية يتنافى والحملات العدائية والتبخيسية التي تذكى ضد اللغة العربية ومتكلميها، التي تقودها جحافل نشطاء الحركات اللغوية المتطرفة الثلاث (الفرنكوفونية والأمزوغية والتدريجية) المجيشة والمدعومة في الداخل والخارج من أجل العمل على النيل من العربية، ومحاولة إضعافها وإقبارها. وفي هذه الحالة، يصبح لزاما على الدولة أن تقر القوانين التي تحمي اللغة الرسمية ومتكلميها من الذين يعتدون عليها وعليهم، بما في ذلك تجريم نشر الكراهية اللغوية، وإقرار الدعائم الضرورية لمعاقبة الاعتداءات اللغوية، وخروقات القوانين اللغوية.

٤,٢. التقييم الاقتصادي وضروب المواطنة:

لا نقاش في أن اللغات (بتنوعها) هي أحد مصادر التنمية البشرية للمواطنين الأساسية، بحيث لا نمو معرفي-ثقافي بدون لغة مبيئة، تحمل وتنقل المعارف، في بيئتها، وعلى أرضها، وبين متكلميها. وينبغي استبعاد أي مقاربة تروم إفقار الرصيد الوطني للغات (التي تُعدُّ خيرات عمومية لا يمكن العبث بها)، كما ينبغي استبعاد الإقصاء والاستيعاب الذوباني (إلا لمن أراد ذلك)، والعنف اللغوي بكل أشكاله. ومن دور المجلس الوطني للغات والثقافات أن يحدد (مع الشركاء) التوازنات الممكنة بين اللغات. ويوجد في الطابق السفلي لهذا التوازن دعم الفرص المتساوية للمواطنين المرتبطة باللغات، على مستوى وطني وجهوي ودولي، مما يتطلب موقعة هذه اللغات بصفة مناسبة في أسواق

لغات التواصل والتبادل، بالربح والمنفعة. وبما أن فرص المواطنين لا ترتبط بلغاتهم الوطنية وحسب، بل باللغات الأخرى، وبهويتهم الكونية، فإن سياسة تعددية للغات تبدو حتمية، لتمكين المواطنين من تعلم واستعمال لغات أجنبية، وخاصة اللغة أو اللغات الحرة العالمية الأكثر استعمالا عبر العالم، في العلم والتكنولوجيا والتواصل والإبداع الثقافي، الخ. وإذا كانت الإنجليزية قد فرضت نفسها لغة تبادل عالمية بامتياز، ومكنت متكلميها الأصليين من جني أرباح لغوية تقدر بمليارات الدولارات، علاوة على الأرباح الرمزية، فإن تعزيز مكانة اللغة العربية دوليا تدخل ضمن تعزيز اختيار التنوع عالميا، من جهة، وهي مصدر مرتقب وطبيعي لأرباح لغوية (مادية ورمزية) لا بد أن يجنيها المواطن المغربي والعربي، لأنه استثمر فيها تاريخيا، وهي من رصيده. وفي اتجاه آخر، يمكن التعامل والتعاون مع الفرنكوفونية في إطار شراكة نِدِّية (قد يمثلها فضاء عربوفوني أو عَوْرَبي)، دعما للتنوع العالمي للغات والثقافات. وعليه، لا بد من إقامة توازن بين ما يمكن أن يسمى المواطَنَة اللغوية الوطنية، التي ترتبط بلغة الأرض والبيئة والوطن، وبين المواطنة الكونية «الكوسمية»، التي لا ترتبط بأرض معينة، ولا بحدود.

٥,٢. التعددية اللغوية والتعددية الثقافية:

بينا أن ما هو مطروح في هذا البرنامج يعتمد مفهوم سجل هويات، وهو بالضرورة متعدد. وفي هذا التصور، تكون هوية المواطن تعددية، لا أحادية. ينبغي إذن البحث عن «العموميات» في مجال الهوية، دون الاقتصار على «الخصوصيات» والفُرَادَات. إن الهوية التعددية (بمُتَبِّلاتها العامة والخاصة) تحمل بذور التعايش، والتسامح، والاعتراف المتبادل، وليس الانكفاء، أو التعليب (الانغلاق في علبة)، أو الفئوية-القبلية، وكلها توابل تغذي النزاعات، وتنفي الآخر، وتشجع العنف والجريمة التي تقترن بكثير من الفرادات المفرطة. وكما بين أمرتيا سين Amartya Sen ، العالم الاقتصادي-الاجتماعي الهندي، في كتابه عن الهوية والعنف، فإن الحديث عن الهوية لا يأخذ معناه الفاعل إلا حين نقر بأن:

أ. الهويات متعددة بصفة أساسية.

ب. إن أهمية هوية ما لا يمكن أن تنفي أهمية الهويات الأخرى.

ج. على المرء أن يختار درجة الأهمية النسبية التي يوليها، في سياق معين، للانتماءات والأولويات المختلفة التي قد تتنافس أو تتنافى.

ومعلوم أن الانتساب إلى الآخرين، بكيفية متنوعة، مهم جدا للعيش داخل المجتمع. أو كما يقول جون دون: «ليس أي إنسان جزيرة تامة منغلقة على نفسها»، يمكن أن يتجاهل هوية الآخرين. فالإنسان ينتمي إلى جماعات متعددة بالضرورة، خلافا لما يتمناه الفئويون المنغلقون، أو منظرو السياسات الثقافية-التعليمية أو الهويات الضيقة. إنهم يريدون تقسيم شعوب العالم بحسب مقولات حضارية أو ثقافية تقييدية، أو تعليبهم في صناديق خاصة. إنه سلاح النشطاء الطائفيين الذين يَعْمَون عن النظر إلى الروابط والانتماءات المتعددة، التي قد تخفف من ولاءاتهم للعشيرة المَغَلَّبة. فهذه النزعة إلى التعامي عن الانتماءات والولاءات الأخرى التي تضيق بها الهوية الوحيدة الانغلاقية جزء من أوهام النشطاء، وهي تذكي التوتر وتغذي العنف.

ويذهب أمين معلوف في الاتجاه نفسه إلى أن هذه الهوية المُقَلَّصَة «هوية قاتلة»، لأنها هوية بانتماء واحد، تجعل الناس يتخذون مواقف متحيزة وطائفية، وغير متسامحة، ومهيمنة. بل إنها «انتحارية»، لأنها تحولهم، من جهة، إلى «قتلة» لهم رؤية مشوهة ومغرضة للعالم، ومن جهة أخرى، إلى اختيارات انغلاقية يضطر الآخر إلى رفضها. هكذا يكون الذين هم من الطائفة «أهلنا»، نتضامن معهم وننصرهم، حتى لو كانوا طغاة، أو نندد بهم، ونرعبهم، ونعاقبهم، ونُخَوِّنُهم، حين يجرؤون على إبداء تفهم لكلام الآخرين، وتشكيك في كلامنا. نحن لا نتفهم تبريراتهم، أو شروحهم، أو إمكان عدم مجانبتهم للصواب، ولا نألوا عناية بشكاوهم، أو آلامهم، أو الأضرار التي تلحق بهم. لا تهمنا إلا وجهة نظر أصحابنا، وهم الأكثر نشاطا في الجماعة، والأكثر ديماغوجية، والأكثر سُعارا (انظر أمين معلوف، الهويات القاتلة). وكأن الوصف موضوع لبعض نشطائنا!.

وفي الاتجاه نفسه يضيف معلوف أن الهوية المتعددة أمر حتمي بالنظر إلى العولمة.

«فهناك، من جهة، ما نحن عليه في الواقع، وما نصير إليه تحت تأثير العولمة الثقافية، أي كائنات منسوجة من خيوط بكل الألوان، نشترك مع الجماعة الواسعة لمعاصريهم

في المرجعيات الأساسية، والسلوكات الأساسية، والمعتقدات الأساسية. ومن جهة أخرى، هناك ما نعتقد أننا عليه، أي أعضاء جماعة بعينها، لا جماعة أخرى، أو مريدي مذهب بعينه، لا آخر، ولا يتعلق الأمر بنفي أهمية الانتماءات الدينية والوطنية أو غيرها، أو نفي تأثير موروثنا «العمودي» (...) إن الأمر يتعلق بالهوة التي تفصل بين ما نحن عليه وما نظن أننا عليه» (ن. م، ص. ١١٩).

إن الهوية المتعددة من المتبلات الهامة في وضع التنوع. إن التعددية اللغوية والثقافية ليست مجموعة من الثقافات الأحادية أو اللغات الأحادية التي تنحر بعضها بعضا. إن التعددية اللغوية، حين ينظر إلى اللغات الأجنبية، لا تعني أحادية لغوية أجنبية مفروضة، تُصَغِر اللغات الوطنية. إن شرطها الأول قيام نظام لغوي ترابي يتيح الأولوية للغات الوطنية، المرتبطة بالأرض (الأرض بتتكلم عربي، ... أو مازيغي!) ومبدأ شخصاني يتنافى واللاعدالة اللغوية، وغير ذلك من الآليات التي تمكن من قيام سياسة لغوية وطنية متماسكة، منسجمة، وتنوعية، وعادلة. وعلى المجلس الوطني للغات والثقافات أن يبادر لفتح النقاش الدمقراطي حول هذه القضايا والمبادئ، وإقامة ميثاق مرجعي للغات والثقافات، ومعجم للمفاهيم والألفاظ الموظفة الجديدة ومحتوياتها وتعاريفها. إن مهمته كبيرة وشاقة، وقد تصير أكثر يسرا إن هو لم يحاول فرض تصور فوقي غير مبيأ وغير دمقراطي، عوضا عن توخي تراض يبنى دمقراطيا، يشارك فيه مختلف الفاعلين والأطراف. فهل ما زال يغيب عنا أننا في زمن «الربيع العربي»، الذي يفترض قيام علاقة من نوع جديد بين الحاكم والمحكوم، يكون فيها الحاكم في خدمة المحكوم، لا العكس، وقيام دمقراطية تسمع فيها أصوات الشعب؟.

٣. اختيار لغة التواصل بين النجاعة والفعالية : معياران متعارضان.

١,٣. النجاعة اللغوية ومعيار الحد الأقصى:

يذهب ألركون وجماعة (٢٠١٢) Alarcon et al إلى وجود معيارين أساسيين يتحكمان في اختيار لغة التواصل. الأول يسمونه النجاعة efficiency، على غرار ما اقترحه Van Parijs، ويتعلق باختيار اللغة التي ترفع عدد المساهمين في التواصل إلى

الحد الأقصى، طبقا لمعيار الماكسيمين Maximin. وتصبح اللغة المثلى، حسب هذا المعيار، هي اللغة التي تشمل أقصى عدد من الأفراد في التواصل (وتقصي أقل عدد). فالهدف هنا تعميم الشمول أو الاشتمال inclusion، بحيث يكون الهدف هو الوصول إلى شمولية قصوى بالنظر إلى عدد الأفراد في التواصل. والمعيار الثاني هو ما يسمونه الفعالية efficacy في التواصل، ويستهدف اللغة التي تجعل الجودة في التواصل قصوى (بمراعاة المساواة)، طبقا لمعيار يدعى المينيماكس Minimax. وتكون اللغة المثلى بموجب هذا المعيار هي اللغة التي يتكلمها فردان أو أكثر بنفس المستوى من القدرة أو المعرفة. وهذه المقاربة تمكننا من تحديد القدرة الإدماجية أو الإقصائية في التواصل التي تمتلكها اللغة (مقارنة مع لغة أخرى) في سياق معين، وبأي لغة يتم التواصل بين المتساوين في القدرة اللغوية.

لقد طور Van Parijs (٢٠٠٣) مبدأً يهدف إلى البحث عن الحد الأقصى من القدرة التواصلية الدنيا عند الأفراد في جمهور معين، وهو ما أسماه مبدأ الماكسمين في التواصل. ويحدده بما يلي: لنفترض أننا نخاطب مجموعة من الناس يعرف كل واحد منهم مجموعة من اللغات إلى حد، ويمكن أن يقع التفاهم معهم بها. فعند اتخاذ القرار بشأن اختيار اللغة التي ستستعمل في التخاطب، لا يتعلق الأمر بالبحث عن أحسن لغة يتقنها الناس، أو أحسن لغة عند الأغلبية منهم، بل يتعلق بأي لغة يعرفها المخاطَب الموجود في الجمهور أحسن، من بين اللغات التي يعرفها أقل. وبعبارة، إن السؤال يتعلق باللغة التي يعرفها إلى حد كل الأفراد في الحالة المثلى (أو أغلبهم). فإذا كان هناك لغة واحدة، ولغة واحدة فقط، فإن الاختيار يقع عليها. وإذا لم تكن هناك أي لغة من هذا النوع، فإنك تختار اللغة التي يعرفها أغلبهم. وإذا كان هناك أكثر من لغة واحدة، فإنك تختار اللغة التي للأفراد أقل قدرة فيها، وتختار العدد الأقصى ممن يعرفونها. فمبدأ المكسمين يعني اختيار الأقصى من أدنى قدرة، وهو بهذا مبدأ للإقصاء الأدنى، بمعنى أن اللغة المختارة هي اللغة التي تصل إلى أقصى مستوى من القدرة المشتركة، أو العدد الأقصى من التواصل الأدنى. ويمكن تحديد البحث عن الماكسيمين في خطوتين:

معيار الماكسيمين

(بحثا عن الحد الأقصى من القدرة التواصلية الدنيا)

- خطوة ١. اختر الحد الأدنى التواصلي لكل لغة (في شركة أو سياق أو فضاء)، أي الأفراد الذين لهم أقل معرفة بكل لغة،
- خطوة ٢. اختر الحد التواصلي الأقصى لكل الحدود الدنيا التي تحصل عليها في الخطوة ١.

بإمكان الأفراد أن يتحدثوا عن أي شيء في كل اللغات (التي يعرفونها). لكن السؤال المهم هو: هل بمعرفة ضئيلة في لغة ما يمكن أن يتحدث الفرد عن أي شيء بفعالية efficacy، بحيث يكون التواصل منتجا؟ فبقدر ما تنخفض الجودة، لا تعود هناك فائدة في الكلام أو التأويل عند أولئك الذين لهم معرفة جيدة باللغة. ويذكر Van Parijs نفسه أنه ينبغي التخلي عن مبدأ الحد الأقصى من القدرة الدنيا (الماكسيمين) في بعض الأحيان:

«بمجرد ما تصير الأولوية هي النجاعة في التواصل، مقارنة بالاعتبارات البيداغوجية أو التعبيرية، فإن عدم المساواة الملموسة في المعرفة الدنيا للغات المختلفة سيولد ضغطا قويا يصعب مقاومته، في اتجاه عدم تبني اللغة المكسمينية. فما هي فائدة الحديث بجمل جميلة بكلمات مختارة بعناية إذا كان الجمهور سيفهم المتكلم أحسن بكثير لو عبر عن نفسه بتلقائية عشوائية في لغة يعرفها أكثر؟ وعليه، فإذا كانت النجاعة التعليمية والتأثير الرمزي قد يتحكمان أحيانا في اختيار اللغة، فإن هذا لا يمنع من التنازل عن مبدأ المكسمينية، عندما يكون التواصل هو الانشغال الأول، أي الهدف الأول من استعمال اللغة، مكتوبة أو شفوية.»

فالبحث عن أقل الناس معرفة باللغة من أجل تحقيق هدف الإدماج الأقصى في التواصل يعاني من كونه لا يبحث إلا عن السمات التماسكية للغة، دون الجوانب الأداتية (الوظيفية) instrumental، التي تخدم أهدافا أخرى. ولحل التقصية آثار سلبية أخرى، تخص العلاقات بين الأغلبيات والأقليات الإقليمية من جهة (التنوع الإقليمي

الجهوي)، والأقليات المحلية (المهاجرون الجدد) من جهة أخرى. فالمهاجرون الدوليون الذين يأتون إلى كاتالونيا، مثلا، بدون معرفة الكاتالانية، تكون لهم عادة معرفة بالإنجليزية، وهذا يجعل هذه الأخيرة في وضع أحسن، مقارنة بالكاتالانية، بالنظر إلى المعيار الماكسيميني.

٢,٣. الفعالية اللغوية ومعيار الحد الأدنى:

بينا أن معيار الماكسيمين (الحد الأقصى لمجموعة التواصل الدنيا) يحل مشكل الشمول على حساب الفعالية في التواصل، مع إفقار استعمال اللغة عند المتكلم، وجعل أولئك الذين يعرفون اللغة جيدا لا يصلحون لشيء. وعلاوة على هذا، فإن تبني صيغة غنية ومعقدة للغة تؤدي إلى ظهور أخطاء وسوء تفاهم في الاتصال حين يكون الخطاب موجها إلى أولئك الذين لهم معرفة ضعيفة باللغة. فإذا نظرنا إلى عدد الوظائف وفرص العمل التي تتطلب مستوى لغويا مهمًّا، وأهمية اللغة في إنتاج وتدبير المعلومات والمعرفة، فإن معيار الماكسيمين يصبح غير ذي جدوى. والحل البديل هو معيار المينيماكس، الذي يستجيب لمتطلبات الفعالية التواصلية، مع ما لذلك من نتائج بالنسبة للشمول. وتحيل الفعالية التواصلية على اختيار لغة ما من السجل اللغوي للأفراد، بهدف الحد من الخسارة التواصلية بين المتكلمين، وجعلها في حدها الأدنى. ويمكن تحديد هذه الاستراتيجية كما يلي:

معيار المينيماكس

(بحثا عن الحد الأدنى لأقصى خسارة تواصلية)

- خطوة ١. (ماكس). انتق أقصى خسارة تحدث باستعمال كل لغة في كل سياق تواصلي مطلوب.

يمكن استعمال قرينة تدقيقية corrective index تحدد وفقا لما يلي: كلما كان مستوى معرفة اللغة عند الفرد منخفضا كانت الخسارة أكبر.

- خطوة ٢. (ميني). اختر اللغة التي لها خسارة تواصلية أقل.

فهذا المعيار يحدد اللغة التي تتيح أعلى جودة تواصلية بحيث يمكن في سياق التنظيم الداخلي لشركة أو مؤسسة، أو في سياق بين الشركاء التجاريين، تنفيذ الطلبات والخدمات بلا أية أخطاء لغوية أو عدم فهم. فعند الطلب الكثيف على اللغة، فإن الاستراتيجية الدينامكسية مستحبة، كأن يحسن توظيف عاملين بلغة مختصة تحتاج الأسواق إلى لغاتهم الرئيسية، وتعطيها قيمة عالية، ضامنةً الفعالية التواصلية القصوى بدون أخطاء، رغم إقصاء عدد كبير من الأفراد. فمن منظور الفعالية التواصلية في الشركات، لا يكون المعيار الماكسيميني في اختيار اللغة هو الضابط، لوجود خصوصية لغوية وكثافة لغوية عالية للسلع والخدمات التي يفرزها مجتمع المعرفة والمعلومات.

تستمد نمذجة الفعالية أو النجاعة التواصلية أصولها ومؤشراتها من فكرة أن معرفة اللغة هي مسألة درجة (في المعرفة). فاللغات يُتَكَّلم بها جيدا قدر الإمكان، «بدرجة ما من الطلاقة»، وقد يفهم الخطاب «تماما»، أو «بنسبة ٥٠٪»، الخ. لقد أسهم زاده (١٩٦٥) Zadeh عبر نظريته المائعة في تمثيل المعرفة والتفكير البشري على أنهما غير دقيقين وتقريبيان. ففي المنطق المائع، ليس التفكير الدقيق إلا حالة خاصة للتفكير التقريبي. وفي هذا المنطق كل شيء هو مسألة درجة، وعليه ليس هناك شيء «صادق» أو «كاذب» بالمطلق، وإنما هناك درجات للصدق والكذب. وفي حالتنا هذه، فإن جملة مثل س يتقن لغة ص ليست صادقة أو كاذبة بالمطلق، وإنما تختلف في الدرجة اختلافا كبيرا[١٣].

١٣. هذه الفقرة معتمدة علىما جاء في Alarcon وآخرين (٢٠١٢)، ص. ١-٥.

٤. خاتمة:

يمكن أن نستخلص مما حللناه أن الوضع العربي عموما لا يتماشى ومبادئ العدالة اللغوية القائمة على النظام اللغوي الترابي، الذي يقر بأن تتبوأ فيه اللغة العربية دور اللغة التي تمارس أكثر الوظائف اعتبارا على أرضها وترابها، وتكون اللغة الإنجليزية اللغة العالمية التي لا تمتد لإزاحتها عن هذا الدور في التعليم والإعلان والإشهار والاقتصاد الخ. إلا أن الوضع في المغرب العربي أكثر ظُلّما للمواطن، لكون اللغة الفرنسية ليست اللغة العالمية، ولا لغة الفرص الأولى عالميا، حتى تعوض الإنجليزية. ومما يفاقم هذا الوضع أن التنوعات اللغوية الوطنية الأخرى، مثل المازيغية، لا توظف إيجابيا لدعم الهوية الوطنية ووحدتها، بل لمحاولة تفكيكها. والشيء نفسه يقال عن العامية، التي هي جزء لا يتجزأ من السجل اللغوي المتكامل والمتماسك بتنوعاته، ولا ينبغي أن تستعمل لإزاحة العربية الفصيحة أو دعم الفرنكوفونية الضيقة ضد العروبة.

بعض المراجع

- الفاسي الفهري، عبد القادر (قيد النشر). السياسة اللغوية في البلاد العربية. الدار البيضاء: منشورات إفريقيا-الشرق.
- Alarcón, Amado et al. 2012. Linguistic choice and the criteria of efficiency and efficacy in business companies of Catalonia. Implications on inclusion and exclusion of social and linguistic groups. Universitat Rovira & Virgili. Spain.
- Anderson, Benedict. 1991. Imagined Communities, Verso, London,
- de Swaan, Abraham. 2001a. La constellation mondiale des langues. Terminogramme 9969-47 ,100-.
- de Swaan, Abraham. 2001b. Words of the world. Cambridge: Polity Press.
- European Commission. 2011. Lingua Franca: Chimera of Reality ? Studies on translation and multilingualism. Brussels
- Graddol, David. 1997. The Future of English? London: British Council.
- Grin, Francois. 2006. Economic Considerations in Language Policy. In Ricento, Thomas ed. An Introduction in Language Policy. Oxford: Blackwell. 7794-.
- Kymlicka, Will & Allan Pattern eds. 2003. Language rights and Political Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Laponce, Jean. 2006. Loi de Babel, et autres régularités des rapports entre langue et politique. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Ostler, Nicholas. 2010. The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel, Penguin, London.
- Rawls, John. 1999. A Theory of Justice. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, Amartya. 2009. The Idea of Justice. Cambridge: Harvard University Press.
- Van Parijs, Philippe. 2003. Linguistic Justice. In Language rights and Political Theory, Will Kymlicka & Allan Pattern eds, 153168-.
- Van Parijs, Philippe. 2011a. Linguistic Justice for Europe and for the World. Oxford: Oxford University Press.
- Van Parjis, 2011b. The linguistic territoriality principle: Right violation or parity of esteem? Univ. of Leuven.

مؤسساتنا اللغوية: من تخطيط الهوية إلى التخطيط التفاعلي

أ.د. محيي الدين محسب
أستاذ العلوم اللغوية والأسلوب
كلية دار العلوم- جامعة المنيا- ج.م.ع

تهتم اللسانيات التطبيقية بالمشكلات اللغوية وما تكشف عنه من أدوار اللغة في الحياة اليومية للناس، وبما إذا كان التدخل في هذه الأدوار ممكناً أو مطلوباً. وهذا يعني أن اللسانيات التطبيقية معنية بالسياق بقدر عنايتها باللغة، ما يجعلها تعتمد على شبكة متعددة ومتداخلة من الاختصاصات العلمية. وهذا يعني أن المشكلات اللغوية التي تهتم بها اللسانيات التطبيقية هي مشكلات تتعلق بنمطين من المؤسسات: مؤسسات المتن اللغوي، ومؤسسات السياق اللغوي. وهذه الأخيرة تظهر في المؤسسات المعنية بمشكلات اللغة في البيئة الاجتماعية المحيطة: في المدرسة والجامعة ومكان العمل ووسائل الإعلام وقاعة المحكمة والعيادة الطبية...إلخ.

وفي السنوات الأخيرة بدأ يتبلور وينمو اتجاه حديث في اللسانيات التطبيقية يطلق عليه اتجاه (اللسانيات التطبيقية النقدية critical applied linguistics)[١]، وهو يقوم على ربط جوانب من اللسانيات التطبيقية بمجالات اجتماعية وثقافية وسياسية أوسع[٢]، ومن ثم يستهدف تقديم رؤيات نقدية لجوانب مختلفة من قضايا اللغة في المجتمع تتدرج من تكوين الهوية القومية، واللغة والعدالة، وقضايا الهوية والتمييز العرقي، وصولاً إلى اللغة في خطاب العمل[٣]. ولاشك أن هذا يعطي إشارة واضحة لنوع من التحول الحادث في العقود الأخيرة داخل حقل اللسانيات التطبيقية. هذا التحول يستمد أساسه من تحول في النظرية المعرفية اللسانية، وفي علوم أخرى غيرها، تمثَّلَ في الانتقال من انغلاق دراسة اللغة على مبدأ (اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها)، أو على مبدأ (الكفاءة اللغوية الذهنية الفطرية) إلى الانفتاح[٤] بالنظر إلى اللغة بوصفها مكوناً ومعبَراً لاكتشاف الذات والهوية الثقافية في سياقات شبكات التحول الاجتماعي[٥].

ولا شك أن لذلك التحول المعرفي (الإبستمولوجي) ارتباطاته المباشرة وغير المباشرة بخطاب العولمة ومجريات عملياتها والعمليات المضادة لها على أرض الواقع البشري المحلي أو العالمي، وهي ارتباطات يجسدها ظهور مصطلح glocalizationالذي يمكن ترجمته بـ(العوحلية) حيث إنه مصطلح مركب تركيباً مزجيا من مصطلحين هما (globalization = العولمة) وlocalization = المحلية) ؛ ومن ثم فهو يشير إلى ما يشهده عالم اليوم من أنماط ومظاهر وصور وأشكال وسلوكيات تتجلى فيها التقاطعات المحلية مع العمليات العولمية[٦].

هذه المؤشرات وغيرها تفضي إلى أن قضية (الهوية) باتت مطروحة بقوة على اللسانيات التطبيقية، وبخاصة فيما يتعلق بنظرية التخطيط اللغوي والاعتبارات التي ينبغي للمؤسسات القائمة عليه أن تأخذها في الحسبان. ولكن الأمر البالغ الأهمية هنا هو أن مفهوم (الهوية) لم يعد يُطرَح من المنظور نفسه الذي كان يُطرح به في عصر ما قبل العولمة واقتصاد السوق وثورة شبكية الاتصال المعلوماتي والاتصال البشري؛ بحيث أصبحنا أمام رؤية تذهب إلى أن «الهويات الثقافية المعاصرة هي هويات مختلطة hybrid ومعقدة وغالباً متناقضة»[٧]. ومن ثم فقد باتت فضاءات لسانية تطبيقية واسعة تعيد النظر في مجالات قضاياها الخاصة على ضوء هذه المنظورات المعرفية الجديدة المتعلقة بمسألة الهوية؛ ومن ذلك مثلاً الفضاءات الآتية:

فضاء تعليم اللغة وتعلمها: حيث تتوالى البحوث حول علاقة لغة التعليم بهوية المتعلم، وبهوية المعلم- وحول طرائق التقديم اللغوي للقيم والمعايير والقوالب الثقافية المتصورة في مقررات التعليم بوصفها عناصر للهوية...

وفضاء التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية: حيث تعالج قضية اختيار اللغة الرسمية وعلاقته بمسألة الهوية- وقضية تحيزات الهوية وتوزيع موارد الدعم والتشجيع والنشر اللغوي - وقضية مشكلات صراع الهوية بين اللغة المعيارية أو النموذجية أو القياسية ولهجات العامية (العرقية أو الأقلية أو المناطقية)...

والفضاء اللغوي للمهاجرين: وفي هذا الفضاء تعالج قضايا مثل: انعكاسات الهويات

الثقافية في التفاعل اللغوي لدى الجماعات المهاجرة- آثار الهويات المحلية للبلدان المستقبلة للهجرة في السلوك اللغوي والاجتماعي للمهاجرين الوافدين إليها...

وفضاء علاقات التراتب اللغوي بالتراتب الاجتماعي: وهنا نعالج قضايا مثل: التنوعات اللغوية والهويات الطبقية - الارتباط بلغة النخبة الأرقى وتحولات الهوية - الهوية النسوية ولغة المرأة- اللغة الشبابية وتكريس هوية جديدة...

إذن نحن أمام مستجدات وتحولات بالغة الأهمية سواء على مستوى المنظور الإبستمولوجي في اللغة والتخطيط اللغوي أو على مستوى القضايا والمشكلات اللغوية التي يتصدى لها هذا التخطيط. والسؤال من ثمة هو: هل تقوم مؤسساتنا اللغوية بنمطيها: المتني والسياقي، بتطوير وتحديث منظورها الإبستمولوجي للغة متناً، من جهة، وبمواجهة برامجها ومشروعاتها التخطيطية لتلك المشكلات المستجدة في واقع الممارسة وسياقاتها، من جهة أخرى؟.

ولأن محاولة تقديم إجابة موسعة عن هذا السؤال لا يتيحها سياق هذه الورقة؛ فإنني سأقصر الحديث على إطلالة وجيزة في مسألة ما إذا كان مدخل الربط بين (العربية والهوية) في سياسة مؤسساتنا اللغوية هو المدخل الملائم، أو هو المدخل الكافي، في التخطيط اللغوي الذي تنتهجه، أم أن هناك مدخلاً آخر بديلاً، أو مكملاً، يمكن أن يكون أكثر نجاعة؟.

إننا إذا أخذنا المجامع اللغوية العربية نموذجاً لمفهوم (المؤسسات اللغوية)، وقمنا بمحاولة تقديم قراءة نقدية للأسس التي تشكل المفاصل المحورية لخطابها حول التخطيط لمهماتها اللغوية، فإن أظهر ما يلاحظ هو أن مسألة الربط بين (العربية) و(الهوية) تقع في البؤرة المركزية من التصور المفهومي لوظيفتها. فالقوانين التي قامت على أساسها المجامع اللغوية العربية تكاد جميعاً تتفق في أنها صياغات أسلوبية قد تتباين بقدر ما في تجسيد الأهداف الآتية:

١. المحافظة على سلامة اللغة العربية.
٢. السعي في كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية وتطويرها وانتشارها.

٣. إيجاد أساليب ميسرة لتعليم نحوها وصرفها وإملائها.
٤. جعلها وافية بمطالب الحياة العلمية والفنية والأدبية والحضارية الحديثة.
٥. العناية بالتراث العربي وإسهاماته في العلوم والآداب والمعارف.
٦. السعي في الحؤول دون استفحال العامية في شتى المجالات.

ومن الواضح أن ما يهيمن على هذه الرؤية هو الطابع الحمائي الدفاعي، وهذا الطابع ناجم عن ارتباط العربية بمنظور معين للهوية الحضارية. وهذا ما يستدعي أن نعرّج على فضاء خطاباتنا العربية حول الهوية بصفة عامة لنقول إنه خطاب مأزوم يصل أحياناً إلى درجة الاحتقان إلى الحد الذي أدى إلى ظهور من يدعو إلى (نقد خطاب الهوية وتجاوزه)[٨]؛ وإلى قول أحد المفكرين «أن «المجتمعات التي تطرح مشكلة الهوية هي المجتمعات التي تعاني أزمة عميقة» ، ومن ثم إلى دعوته بقبول مبدأ (الهوية المتغيرة). واستدلاله على نجاح هذا المبدأ بأن «المجتمعات التي نجحت فعلاً في التطور تكيفت به وغيرت هويتها ...دون أن تسأل أحياناً عن هويتها الأصلية...(إنها) لا تتساءل مثل هذا التساؤل بل تواصل مسيرتها وتتغير دون أن تتساءل عما سيؤدي إليه هذا التطور»[٩]. وقد يقال هنا إن مثل هذه الدعوات تتجاهل حقيقة موضوعية ماثلة في الواقع الإنساني؛ وهي أنه من الصعب -إن لم يكن من غير الممكن- تصور وجود إطار ثقافي معين، أو جماعة ثقافية معينة، تمارس التاريخ بدون وعي ما بهويتها[١٠]. ولكن لا بد من أن نقول إزاء ذلك إن (وجود وعي ما بالهوية) أمر، ونشوء جدل واختلاف - وربما صراع وعنف أحيانا___ حول الهوية، أمر آخر.

ولقد ذكرت في موضع سابق[١١] أننا في فضائنا العربي نتحرك في إطار خطابين واسعين حول الهوية:

١. الخطاب السكوني: وهو الذي يرى الهوية من منظور ثبات التطابق المطلق بين ذات العنصر أو الشيء ونفسه طوال وجوده. فهذا المنظور يرى الهوية «بوصفها إنتاجاً سكونياً محلياً محضاً، يحقق استمرار الماضي في الحاضر، أو... بوصفها تصوراً ميتافيزيقياً ناجزاً، تمهره وحدة ثابتة»[١٢]. وهذا المفهوم يشيع كثيراً متلبساً بالنظرة إلى (الثقافة) القومية من منظور (الخصوصية) ولكن

المشكلة التي قلما يتصدى أصحاب هذا التصور لمعالجتها هي مشكلة التعارض بين (الهوية) -على هذا النحو- و(الزمن). فالزمن بطبيعته يعني (التغير)، والهوية في منظورهم جوهر ثابت؛ أي أنها لازمنية؛ أي لاتاريخية! ومن ثم فإن هذا التصور يقع دائماً في خطاب يبذل جهده الأقصى في محاولة وقف ما لا يقبل الوقوف؛ أي وقف حركة التاريخ.

ولا شك أن هذا التصور ينعكس في خطاب نموذج المؤسسات اللغوية العربية الذي أشرت إليه منذ قليل؛ وهو نموذج المجامع اللغوية؛ حيث يبدو ذلك الخطاب كامناً في هدف (المحافظة على سلامة اللغة العربية)، وفي هدف (السعي في الحؤول دون استفحال العامية في شتى المجالات)، وفي هدف (العناية بالتراث العربي وإسهاماته في العلوم والآداب والمعارف).

٢. الخطاب المتحرك: وهو الذي يرى الهوية عملية تاريخية قائمة على مبدأ (الاستيعاب) المنفتح على ثراء التعدد داخل الوحدة، والتجدد داخل منظور الخبرة الإنسانية. ومن الواضح أن عنصر (الزمن)؛ أي التاريخ، هو في موقع اللب من نظرة أصحاب هذا التصور. وهذا العنصر نفسه هو المأزق الذي يواجه هذا التصور حيث إن سيل التغير التاريخي يجعل من مهمة فرز مقومات الثابت والمتحول في مسار ثقافي معين مهمةً بالغة المشقة. وهذا ما يفضي-في بعض الأحيان- إلى زعزعة أركان الانتماء، أو إلى الصراع حول تراتبية الانتماء، ومن ثم الانزلاق إلى الذوبان في نموذج ثقافي مهيمن، أو في مرجعيات ثقافية أخرى تكون مصدراً للاستقواء. وهذه النقطة الأخيرة هي أحد ارتكازات الحجاج الذي يسلكه أصحاب الخطاب الأول ضد أصحاب الخطاب الثاني المضاد.

وهنا نشير إلى نموذج مؤسساتنا؛ أي نموذج المجامع اللغوية، فنلاحظ انعكاس البعد التاريخي في الأهداف الموضوعة في تخطيطها عندما ترى أن من مهماتها بالنسبة إلى العربية (إيجاد أساليب ميسرة لتعليم نحوها وصرفها وإملائها) و(جعلها وافية بمطالب الحياة العلمية والفنية والأدبية والحضارية الحديثة).

من الواضح إذن أننا إزاء إشكالية في كلا الخطابين (السكوني والمتحرك) لمفهوم الهوية. أو لنقل إننا أمام «شيزوفرنيا إبستمولوجية»[١٣] على حد مصطلح داريوش شايجان..

وبطبيعة الحال فإن التصورين ينعكس كل منهما بدرجات مختلفة على معالجات قضية علاقة اللغة بالهوية، أو بالأحرى على تصورات هذه المعالجات للدور الذي تنهض به اللغة في تجسيد الهوية، أو في استمراريتها،، أو في بنائها، أو في تعطيلها، أو في تقويضها. ومن الملاحظ أن هذه الإشكالية قد بدأت تزداد حدة وتعقيداً مع تفاقم ظواهر العولمة الثقافية في السنوات الأخيرة. وهي الظواهر التي بدأت تفرض طرقاً جديدة في استعمال اللغة وفي التخطيط لها. ولا شك أن لكل ذلك انعكاساته عند تقويم مدى النجاعات والإنجازات التي حققها التخطيط اللغوي في مؤسساتنا اللغوية.

والملحوظة العامة في هذا السياق هي أن كلا الخطابين اللذين أشرنا إليهما بخصوص الهوية يستشعران مخاطر هائلة تهدد مكانة اللغة العربية واستمراريتها. لكن الفارق بين التصورين يكمن في رد الفعل.

فالتصور السكوني يميل إلى منطق الصون والحماية والمحافظة على اللغة العربية بكل مقاييسها ومعاييرها الصوابية التي أرساها الفكر اللغوي العربي التراثي، ومن ثم مقاومة كل الظواهر الدخيلة والمستحدثة والغازية مما تحمله التحولات التاريخية، وبخاصة تحولات ظواهر العولمة في السنوات الأخيرة.

أما التخطاب المتحرك فهو يميل إلى الأخذ بمنطق التطور التاريخي، ومن ثم فهو يقر مقولات التجديد والاستيعاب والإبداع والاختلاف...إلخ. ولكن الأزمة التي يواجهها هذا التصور تكمن في عدم قدرته على تعيين الحدود التي تقف عندها هذه المقولات في اللغة. وهذه الأزمة الفكرية تظهر بجلاء في عدد من الإشكالات التي لم تنجح مؤسساتنا اللغوية حتى الآن في حلها على الرغم من جهودها المخلصة الثمينة.

ماذا يعني كل ذلك؟ ما يعنيه بوضوح هو أن مؤسساتنا اللغوية باتت في حاجة ماسة إلى نظرية معرفية جادة وعميقة حول مسألة العلاقة بين اللغة والهوية في سياق العولمة.

وأحسب أن هذه النظرية وما يترتب عليها من سياسة لغوية عربية جديدة لابد أن تبلور تصورات واضحة حول جملة من التحولات التي تفرض سياقات عالمنا المعاصر التعامل معها وإنجاز التصورات المعرفية والإجرائية اللازمة لهذا التعامل. ولعله مما يقع في لب هذه التصورات أن التخطيط اللغوي قد بدأ يتجه في السنوات الأخيرة[١٤] إلى التأسيس على نظريات مستمدة من علم الاجتماع وإثنواجرافيا التواصل والنظرية السياسية. والقضية الكاشفة التي بدأت تتبلور من خلال ذلك هي أن ثمة تحولاً تدريجياً من النظر إلى اللغة ككيان عضوي تتساوى كل مكوناته في درجة الأهمية، ومن ثم التزامن في التخطيط وبرامجه، إلى النظر إليها بوصفها سلوكاً خاضعاً للقيود والضغوط والحاجات الاجتماعية/ الاقتصادية.

وهنا تطرح الورقة ما ترى أنه مدخل بات ملحاً أن يحتل الصدارة والأولوية في تخطيط مؤسساتنا اللغوية لمهماتها اللسانية التطبيقية في هذا العصر؛ وذلك من أجل أن تتحرك من منظور (اللغة مشكلة) إلى منظور (اللغة حق)، وصولاً إلى فاعلية منظور (اللغة مورد)[١٥].

وما أعنيه بذلك المدخل هو مدخل التخطيط اللغوي التفاعلي.

وبداية لا بد من الإشارة إلى أن الباحثين[١٦] يميزون بين نوعين من التخطيط اللغوي:

- التخطيط الطبيعي Natural language planning وهو يتمثل في قيام المؤسسات المختصة بالدعم والاستجابة لمطالب المجتمع اللغوية التي تقتضيها عوامل أخرى غير لغوية، ومن ثم فهو تخطيط غير موجه.
- التخطيط اللغوي التدخليّ Interventionist language planning وهو يتمثل في مواجهة التحديات التي تقع على عاتق مؤسسات إدارة اللغة بين القوى الاجتماعية/اللغوية القائمة، ومن ثم فمن مهمات هذا التخطيط مثلاً الحفاظ على مستوى لغوي معين، أو تحديثه، أو إصلاحه...إلخ.

والحقيقة أن أياً من هذين النوعين لا يمكن أن يكون كافياً بمفرده ليكون إطاراً

تخطيطياً ملائماً لحالتنا العربية. ومن ثم فما أسميه في هذه الورقة بالتخطيط التفاعلي يجمع بين كلا النوعين معاً.

وبإيجاز يمكن القول إن التخطيط اللغوي التفاعلي يرمي إلى تحقيق الأهداف العامة الآتية:

- وضع المستهدَف بالتخطيط في منزلة المشارك الإيجابي وليس المستقبل السلبي.
- توفير تسهيلات التغذية اللغوية المستمرة.
- تحقيق الاستجابة لحاجات المستهدف.
- تمكين المستهدف من تطوير مهارات التعلم اللغوي الذاتي.

وبطبيعة الحال فإن وضع تصور متكامل لهذا التخطيط مما لا يتسع له مجال هذه الورقة وسياقها؛ وذلك أنه مرتبط بكل الجوانب المعروفة في أنماط التخطيط اللغوي: تخطيط المتن، وتخطيط المكانة، وتخطيط الاكتساب. ومن ثم فسأكتفي هنا بالحديث عن الكيفية التي يمكن بها أن توجد المؤسسة اللغوية البيئة الملائمة لحفز الانتباه المجتمعي للغة، والشروع في مبادرات المشاركة المجتمعية في إنجاز أهداف السياسة اللغوية لهذه المؤسسات.

ودعونا في البداية نشير إلى نموذج تطبيقي معاصر لهذا التخطيط التفاعلي يتمثل في جملة المشروعات التي أطلقها برنامج (سقراط) في الاتحاد الأوروبي بدءاً من عام ١٩٩٠م، ورصد لها ميزانية بلغت ٣٠ مليون يورو سنوياً من أجل الدعاية لتعليم لغات الاتحاد. وهذه نماذج من تلك المشروعات:

- مشروع (تذوق اللغة) Taste the Language، وهدفه تنمية اللغة عن طريق جلسات الطعام المدعومة بتوزيع سلسلة من كتيبات التذوق، وبموقع شبكي كأداة تفاعلية لتذوق اللغة المستهدفة.
- مشروع (قصص خيالية قبل الإقلاع) Fairy Tales before Take Off وقد نُفّذ في سبعة مطارات أوروبية ليستفيد منه المسافر في التعرف على لغة البلد/ الوجهة.

- مشروع (تعلم اللغة خارج قاعة الدرس) LEARNING BY MOVING - Out-of-Classroom Language Learning ، ويستهدف نشر تعلم اللغة وإتاحته للجمهور العام-وبخاصة المتقاعدون، والطلاب، والعاطلون، والسياح، والمهاجرون- عن طريق إقامة معسكرات لهذا الغرض في بلدان مختلفة.
- مشروع (اربط الحزام نحو العالم) Fasten seatbelts to the world وهدف هذا المشروع هو التوعية والتحريض على تعلم لغات الاتحاد لدى المسافرين بالرحلات الجوية، وذلك عن طريق أفلام كارتون وبرامج لغوية سمعية.

وكما هو واضح من هذه النماذج فإننا أمام نوع من الإجراءات والبرامج تستهدف ربط التخطيط اللغوي بأنشطة الحياة اليومية. إنها مشروعات تتم خارج الأسوار التقليدية للمؤسسات وتنفتح على سبل التفاعل المباشر الحي مع الناس والجمهور. ولعله من المهم الإشارة هنا إلى أن هذه المشروعات تتحرك في فضاء لغوي متعدد اللغات (اللغات الأوروبية). فإذا تحركت مؤسساتنا اللغوية في فضاء العربية فإن ذلك لا شك يمثل مهمة أيسر أمراً وأقل تكلفة وأنجح مردوداً. وإذا أضفنا فضاء العمالة الوافدة إلى البلدان العربية، وفضاء السائحين والزائرين الذين يأتون إليها في مناسبات مختلفة ولأغراض متباينة فإن قيام مؤسساتنا اللغوية بتصميم برامج ومشروعات لغوية جذابة وجاذبة، ومخطط لها اقتصادياً بإحكام، يمكن أن يحقق نشراً للعربية وحفزاً لتعلمها نحن في أشد الحاجة إليه في شبكة علاقات القوة والتضامن في عالمنا الحاضر والمستقبلي.

إن تبني تخطيط لغوي ينطلق من النظر إلى اللغة ليس من منطق (الرمز) و(الرأسمال الثقافي) فحسب، وإنما أيضاً من منطق (السلعة) و(الرأسمال التجاري)، يجعلنا نطرح السؤال الآتي: كيف نبدع مؤسساتنا اللغوية، وكيف تكرس، وعياً وممارسة وبرامج ومشروعات تجمع بين كون اللغة رمزاً ورأسمالاً ثقافياً لهوية فاعلة ومنفتحة ومبدعة ومشاركة، وكونها؛ أي اللغة، في الوقت نفسه سلعة ورأسمالاً تجارياً يتطلب التخطيط والسياسة والترويج المستمر؟

ثمة أشكال متعددة للتخطيط اللغوي الذي يستهدف تفاعل المؤسسة اللغوية مع البيئة

المستهدفة من هذا التخطيط: ومن ذلك أن يكون للمؤسسة قنوات تواصل إعلامي: كالمطبوعات التي تتضمن نشرات دورية، وملصقات، وشاشات عرض مثبتة في محطات السفر ، وكإطلاق قناة تلفازية فضائية متخصصة بنشر العربية، وكتحديد يوم سنوي باسم (يوم اللغة) ومشاركة المجتمع في سلسلة أحداث خاصة باللغة (مثلاً: يوم معلم العربية...إلخ. قد تبدو هذه الفاعليات للوهلة الأولى (أموراً صغيرة)! ولكن الحقيقة هي أن هذا هو الاتجاه الذي بدأ يتزايد الاهتمام به في السنوات الأخيرة عند منظري التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية (١٧).

الإحالات والمراجع:

1. Quang, Vo Dai: "Critical Applied Linguistics: Concerns And Domains".TAP chi Khoa hoc DHQGHN, NGOAI NGU,T.xxIII, SO 1, 2007 على: js.vnu.edu.vn/Ngoai%20 Ngu%202007/Bai%203.pdf

2. Ibid. p. 42

3. Ahmar Mahboob and Caroline Lipovsky (eds.): Studies in Applied Linguistics and Language Learning. P.1 Cambridge Scholars Publishing. 2009

٤. انظر: د. محي الدين محسب (٢٠٠٨): انفتاح النسق اللساني. دار الكتاب الجديد المتحدة- بيروت.

٥. راجع: Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International handbook of English language teaching (Vol. 2) (pp. 949-968). Norwell, MA: Pp.950- 951. Springer Publishers

6. Ibid. p.951

7. Piller, Ingrid: (2001): "Identity Constructions in Multilingual Advertising" in: Language and Society 30 (Cambridge University Press). P. 154

٨. د. محمد السيد سعيد: نقد خطاب الهوية وتجاوزه من أجل النهوض الوطني. ص٥٣ -ضمن كتاب: هوية مصر الثقافية: الخطاب والتأويل. (بحوث مؤتمر كلية دار العلوم بجامعة المنيا ١٩-٢١ نوفمبر ٢٠٠٠م) تقديم د. محي الدين محسب -دار الهدى للنشر التوزيع-٢٠٠٢م

٩. سمير أمين، و: برهان غليون: حوار الدين والدولة. (المركز الثقافي العربي، بيرون، ١٩٩٦م) ص٢٠

١٠. السابق، ص٢٠

١١. د. محي الدين محسب: « اللغة والفكر بين العولمة ورؤى الخصوصيات الثقافية». محاضرة ألقيت في مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، في ٢٠٠٩/٩/٢٥م

١٢. د. محمد حافظ دياب: سؤال الخصوصية والكونية في الثقافة المصرية. ضمن: كتاب: هوية مصر الثقافية، سبق ذكره،. ص٢٠

١٣. عن : تركي الحمد: «هوية بلا هوية: نحن والعولمة» ضمن كتاب: العولمة والهوية الثقافية – سبق ذكره– ص٢٧–٢٨

١٤. Tollefson, J. W. (2002b) Limitations of language policy and planning. In R. B.

Kaplan (Ed.) Oxford Handbook of Applied Linguistics (pp. 416-425). Oxford:

Oxford University Press.

١٥. انظر: Laurence Wright, «Language policy and planning: general constraints and pressures» on: englishacademy.co.za/pansalb/lg%20policy.pdf وهو يحيل هنا إلى : Ruiz, R. 1984. Orientations in Language Planning. NABE: The Journal for the Association for Bilingual Education 15 (2): 8-34.

١٦. Ibid

١٧. انظر مثلاً: Baldauf, R. B., Jr. (2004) Micro language

.planning. In D. Atkinson, P. Bruthiaux, W

Grabe and V. Ramanathan (Eds) Studies in applied linguistics: English for

academic purposes, discourse analysis, and language policy and planning

Essays in honor of Robert B. Kaplan on the Occasion of) .(his 75th Birthday

.Clevedon: Multilingual Matters

أثر الاختبار على المنهج والتعليم

أ. د. مهدي العش
معهد اللغة العربية
جامعة الملك سعود

اختبار جامعة الملك سعود لاختبار الكفاءة:

- هو حزمة اختبارات كفاءة بالاستماع والقراءة والكتابة.
- صُمم وفق الأسس النظرية للاختبار المتبعة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.
- أداتا قياس القراءة والاستماع تعتمدان أسئلة الاختيار من متعدد.
- كما هو الحال في معظم الاختبارات المعيارية فلا بد من تأثيره على مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في حال استخدامه.

قياس استيعاب القراءة والاستماع:

- كلاهما مهارة استقبالية.
- هناك بعض الاختلاف في صفاتهما (لكن دون تأثير على أسلوب القياس)
- القراءة مهارة مهمة في تنمية الكفاءة اللغوية بشكل عام.
- القراءة مهارة مهمة في تنمية المعرفة بالعلوم عامة (اللغة وعاء المعرفة).

قياس الاستيعاب متعلق بأنواع الاختبار:

- الكفاءة.
- تحديد المستوى (الاختبار التصنيفي).
- التشخيص.

- التحصيل.

بعض أنماط الاختبار وأسباب اختيار أحدها:

- الاختيار من متعدد.
- صواب/خطأ.
- إكمال الجمل.
- ملء الفراغات.
- سؤال/جواب.
- الاختبار المقالي (مقارنة، وصف، سرد، طرح الرأي والدفاع عنه).

تعريف أثر الاختبار:

- شكل الاختبار ومضمونه وتركيزه وطريقة تقديمه لها أثر في تحديد مضمون المنهج الدراسي وتوجهاته وطرق تدريسه.

وجهات نظر متباينة حول أثر الاختبار:

- الأثر يطال صلاحية الاختبار، أي درجة قياس الاختبار لما يفترض فيه أن يقيسه.
- إذا لم يكن للاختبار أثر حميد على التعليم فلا يمكن عدّه صالحا.
- الأثر يأتي من عوامل عديدة لا نعلم تماما أيها الأبرز وكيف تتفاعل مع بعضها.

بعض الآثار السلبية كما يتصورها البعض:

- ظهور فكرة «التعليم من أجل الاختبار».
- التركيز على الاختبار يحد من فرص التمكن من كل مجالات المنهج.
- حرمان الطلاب من تكوين مهارات كافية في كل المادة المقررة.
- الأسئلة ذات نمط الاختيار من متعدد تتناول المادة بشكل سطحي .

- يقيّم اختبار الاختيار من متعدد الذاكرة والعناصر المنفردة.
- يهمل اختبار الاختيار من متعدد أساليب التفكير المعقدة والرفيعة.

بعض الآثار الإيجابية:

- تركيز التعليم على التعامل مع المواضيع شموليا في كل المستويات وصولا إلى التجريد والافتراض والدفاع عن الرأي (في حال الأسئلة التي تستهدف الاستيعاب وليس الذاكرة).
- تشجيع القارئ على استخدام أساليب التفكير العالية والتحليل.
- استخدام مواد ونصوص أصيلة ألفها ابن اللغة لابن اللغة الآخر.
- استخدام اللغة في سياق واضح لأداء أهداف وظيفية وتجنب تشريحها تركيبياً.
- استخدام نصوص مناسبة موقفيا ووظيفيا.
- يستنتج الطالب من الاختبار الأمور التي يستطيع تأديتها.
- يعدّ الاختبار مقياسا يقاس به التعليم والتعلم.
- التعامل مع نصوص من طيف واسع من اللغة.

علاقة مفهوم الكفاءة ومستوياتها بالاختبار:

- الكفاءة باختصار شديد هو ما يستطيع مستخدم اللغة فعله بها.
- الكفاءة للقارئ هي مقدار ما يستوعبه من نص ما.
- مستويات الكفاءة متدرجة وفق تعقيد وظائفها.
- مفهوم الكفاءة ومستوياتها أساس الاختبار الصالح.
- مفهوم الكفاءة ومستوياتها أساس لعملية اختيار النصوص المناسبة.

نماذج من أسئلة اختيار من متعدد:

- التعليمات: اختر أفضل بديل للجملة (لا يوجد صح وخطأ).
- الغرض من النموذج: تبديد المخاوف من الأثر السلبي للاختيار من متعدد.

تذكرت خلود أن تتصل بأمها. (المستوى المتوسط):

- اتصلت خلود بأمها.
- سوف تتصل خلود بأمها.
- تريد خلود أن تتّصل بأمها.
- لم تتصل خلود بأمها.
- تتصل خلود بأمها يومياً.

لدى أخي الكبير سيارة حمراء وسيارة سوداء:

- عند أخي سيارة حمراء كبيرة.
- تعجب أخي السيارة الحمراء أكثر من السوداء.
- عند أخي سيارتان .
- سيارة أخي الكبير حمراء وسوداء .
- يريد أخي سيارة سوداء كبيرة .

نص قراءة متقدم عن الطيب صالح

(لا يحدد فيه صراحة سبب تركه لبلده)

ترك الطيب صالح المكان الذي ولد فيه بسبب ..... .

- العمل.
- حبه للكتابة.

- الدراسة.
- العائلة.

متقدم ذو فراغات

(يمكن تحويل الفراغات إلى اختيار من متعدد إن كان بقصد الاختبار)

الجامعة السورية

(من مجلة «المجلة» بتصرف)

كانت لوريس ماهر أول فتاة ..... بكلية الطب في الجامعة السورية ..... ١٩٢٤ وأصبحت بذلك أول ..... في الوطن العربي تتخرّج ..... . تخصّصت في طب الأطفال وفتحت ..... في دمشق. أثناء الحرب العالمية الثانية لم تعد ..... الأطفال تصل إلى سورية من أوروبا، فـ..... ووالدها الصيدلاني مصنعا لطعام الأطفال ..... «سيريلاك» (أي الحليب السوري) وأنتجا خمسة أصناف من ..... الأطفال ووزعا منتجاته في سورية ولبنان ..... حتى فرنسا. وقد وزعا أكثر من نصف منتجات المصنع ..... للأطفال الفقراء.

إعادة ترتيب الكلمات في جملة

- معالجة عميقة للغة (تستحضر المفردات وتراكيب الجمل).
- لعله من أكثر الاختبارات أو التمارين فاعلية في أي مستوى لغوي.
- تؤخذ الجملة من نص القراءة أو من المادة المقررة. (المثال الآتي في المستوى المتوسط):

منه – المناسب – البحث – الغرض – أعرض – لقارئ – لعل – أن – من

أنماط أسئلة اختبار الكتابة:

- تقديم كلمة تعبر عن صورة .
- قائمة بكلمات في مجال دلالي محدد.
- رسالة قصيرة (استفسار، شكر، تهنئة).
- وصف تفصيلي لعملية التحضير لعملية ما (سفر، تقدم بطلب التحاق ببرنامج دراسي، الامتحانات العامة) .
- وصف لخطة مستقبلية.
- مقارنة بين حالين (الدراسة في المدرسة والدراسة في الجامعة).
- طرح رأي في مسألة عامة وتأييده.

دور البحث العلمي في تصميم الاختبار لفهم تأثيره على التعليم (مشروع مستقبلي)

- محاولة تبديد مخاوف البعض من الآثار السلبية المشار إليها.
- العلاقة بين طريقة تصميم الاختبار وبين طرق التعليم وأساليب التعلم.
- معظم الأبحاث وصفية استكشافية وليست بيانية .
- الحاجة إلى دراسات تعتمد البيانات وإخضاعها لعمليات إحصائية.
- دراسة حول توقعات الطالب من الاختبار .
- دراسة العوامل التي تؤثر على موقف الطالب من الاختبار (شعورية، نفسية، إجرائية).

المؤسسات والبيئة اللغوية

أ. د. عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مقدمة:

عَرف الناسُ العلاقةَ بين اللغة والبيئة معرفةً فطريةً منذ زمن بعيد، لكن أول من أطَّر هذه العلاقة ونظَّر لها تنظيراً علمياً في ضوء علم اللغة الحديث في القرن العشرين هو اللغوي الأمريكي إدوار سابير Edward Sapir، وذلك في هيئة فرضية تبلورت فيما بعد وعرفت بفرضية سابير وورف Sapir-Whorf Hypothesis أو النظرية الوورفية Whorfian Hypothesis نسبة إلى بنيامين ورف أحد تلاميذ سابير.

بُنيت هذه الفرضيةُ على فرضية أخرى عُرفت بالنسبية اللغوية linguistic relativity في صيغتها الضعيفة، أو الحتمية اللغوية linguistic determinis، في صيغتها القوية، التي بدأها العالمُ الألمانيُّ هومبلت في القرن التاسع عشر.

تُركز هذه الفرضيةُ أو النظرية على تأثير اللغة في التفكير، وترى أن لغة الفرد هي التي تُحدِّد إدراكَه للعالم الخارجي، إدراكاً كُلياً أو جزئياً، وتوجِّه تفاعلَه مع هذا العالم، وتنظِّمه في ذهنه، وترى أن البناء المعرفي لدى الأفراد يختلف باختلاف لغاتهم. وبناء على ذلك، فإن الذين يتكلمون لغاتٍ مختَلِفةً يَنظرون إلى العالَم بعيُونٍ مختَلِفة، وتفكيرٍ مختلف أيضاً.

تعرضت هذه النظرية أو الفرضية إلى النقد من عدد من اللغويين، كما تعرضت شقيقتُها النسبية والحتمية، خاصة من لدن نوم تشومسكي. لكن لم يمض وقت طويل حتى تبلور في الدراسات اللغوية أربعةُ مذاهب في النظر إلى العلاقة بين اللغة والبيئة.

الأول: رأي المعرفيين الفِطريين، وعلى رأسهم نوم تشومسكي، الذين يرون أن اللغة

مستقلة عن البيئة استقلالاً تاماً، وأن تأثير المجتمع فيها محدود، فهي عندهم ملَكَة عقلية فِطرية خاصة، فهم ينظرون إليها نظرةً معرفية نفسية لا نظرة اجتماعية.

الثاني: رأي لغوي اجتماعي، يرى أصحابُه أن البيئة هي التي تنشئ اللغة وتوجِّهها.

الثالث: رأي بنيوي، يرى أن اللغةَ هي تَبني البيئةَ أو العالم.

الرابع: رأي علماء علم اللغة البيئي، الذين يرون أن العلاقة بين اللغة والبيئة علاقة تفاعلية تبادُلية، أي علاقة تأثُّر وتأثير؛ فالبيئة تُنشئ اللغة من ناحية، واللغة تشكل البيئة من ناحية أخرى.

تمخَّض عن هذه الآراء والبحث فيها فرعٌ من فروع علم اللغة، عُرِف بعلم اللغة البيئي Ecolinguistics، وهو علم حديث النشأة نسبياً؛ ظهر علماً مستقلاً في التسعينيات من القرن العشرين، وكان يُعرف قبل ذلك بأسماء مختلفة منها: بيئة اللغة Ecology of language أو Language ecology، وهو علم يدرس العلاقةَ بين اللغة وبيئتها.

موضوع الدراسة:

الحديث في موضوعنا هذا حديث عن ثلاثة مجالات أصبحَت فروعاً من اللسانيات الحديثة؛ أولها: اللسانيات البيئية أو علم اللغة البيئي Ecolinguistics، وهو ما أشرت إليه، وثانيها: السياسة اللغوية Language Policy، وثالثها: التخطيط اللغوي Language Planning. والمجالان الأخيران مرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً بدرجة يصعب الفصلُ بينهما لدى كثير من الباحثين، بيد أنه يمكن القول بأن التخطيط اللغوي أخصُّ من السياسة اللغوية، أو هو تطبيق للسياسة اللغوية التي تتبناها أمةٌ أو دولة أو مجموعة دول، وكلاهما مرتبط بعلم اللغة الاجتماعي، أحد فروع علم اللغة الحديث.

وإذا كانت لغتنا العربية إحدى اللغات الحية، ومن أهمها، فإن العلاقة بين هذه اللغة وبيئتها علاقة تفاعلية تبادلية؛ فالبيئة العربية تؤثر في لغتها العربية، كما أن اللغة العربية تؤثر في بيئتها العربية. لكن هذا التأثير التبادلي ليس محموداً في كل الأحوال، خاصة في المستوى العربي الفصيح؛ فقد يكون إيجابياً أحياناً، وسلبياً أحياناً أخرى، خاصة في

تأثير البيئة في اللغة. ووظيفة المجتمع - بجميع مؤسساته - هي المحافظة على التأثيرات الإيجابية، وإبعاد التأثيرات السلبية أو التخفيف من تأثيرها قد الإمكان، أو توجيهها التوجيه السليم.

ولأهمية اللغة للفرد والمجتمع فإن التخطيط لها ضرورةٌ ملحّة لا يقل أهميةً عن سائر أدوات التخطيط الأخرى، بل إن التنمية اللغوية ضرورة حتمية وبالغة الأهمية لإنجاح التنمية في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والحضارية، وقد قيل في هذا الصدد: إذا أردت التخطيط للغة فعليك بالتخطيط للمجتمع.

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في العالم العربي:

في الحديث عن السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، نطرح على أنفسنا هذا السؤال: هل لدى العالم العربي سياسةٌ لغوية واضحةُ المعالم وتخطيطٌ لغوي سليم؟ أظن أن الإجابة بالنفي. نعم لدينا أنظمة ولوائح وقرارات لكنها مبعثرة، ولدينا مؤسسات وهيئات تُعنى باللغة العربية بحثاً وتعلُّماً وتعليماً ونشراً، ومن أحدثها هذا المركز الذي يحتضن لقاءنا هذا، لكنها لم تُبن على سياسة لغوية واضحة، ولا تخطيط لغوي سليم، فكان من نتائج ذلك فقد التوازن بين اللغة العربية وبيئتها، وعدم قدرة المؤسسات المعنية باللغة العربية على ضبط هذه العلاقة والتحكم بها، أو توجيهها توجيها مقبولاً على الأقل.

وللحق أقول إن بعض الأقطار العربية لديها نوع من السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، لاسيما الدول التي ضمن مكوِّناتها الاجتماعيةِ الإثنياتُ العرقيةُ الناطقةُ بغير العربية كما في بعض دول شمال إفريقيا العربية، وفي العِراق أيضاً، لكن هذا جانب من السياسة اللغوية، وليس هو السياسة اللغوية.

المؤسسات وبيئة اللغة العربية:

يقصد بالمؤسسات هنا: أي هيئة رسمية، حكومية أو شبه حكومية أو أهلية أو شعبية؛ إقليمية أو محلية، يمكن أن تُسهم في خدمة اللغة العربية، وتهيئة البيئة المناسبة لها تعليماً وتعلُّماً واستعمالاً، وإبعادِ أي مؤثرات تؤثر في هذه اللغة تأثيراً سلبياً.

مكوِّناتُ السياسة اللغوية:

تتكون السياسة اللغوية من عدد من المكوِّنات الأصلية والفرعية، ويمكن جمعها في ثلاثة مكونات، هي:

١. الأفراد المشاركون في الخطاب اللغوي.
٢. الاتجاهات والأفكار والميول والرغبات لدى هؤلاء الأفراد.
٣. الوظائف اللغوية والمواضيع المراد التحدث بها أو الكتابة عنها.

أما السياسة اللغوية في مؤسسةٍ ما فتقوم على أربعة مكونات:

١. البيئة اللغوية الاجتماعية.
٢. الممارسات اللغوية في المجال اللغوي لتلك المؤسسة.
٣. الجانب الفكري للمؤسسة والمبني على القناعات والاتجاهات والميول الفكرية اللغوية.
٤. الميادين والحقوق اللغوية للأفراد والمجموعات البشرية.

المؤسسات المعنية باللغة العربية:

المؤسسات التي يمكن أن تقوم بإيجاد البيئة اللغوية المناسبة، وتوجيهها لخدمة اللغة العربية، كثيرة، من أهمها: الجامعات، ووزارات: التربية والتعليم، والثقافة والإعلام، والتخطيط، والتجارة، والمجامع اللغوية، والأسرة بجميع أنواعها، ومنابر المساجد، والبلديات أو الأمانات، ومجالس الشورى أو البرلمانات، والهيئات القضائية، والجمعيات العلمية، والقطاعات التجارية.

ولأن الحديث عما يجب أن تقوم به هذه المؤسسات موضوع واسع، وربما يكون معلوماً لدى معظم الناس؛ فسوف أركز - في هذه الورقة بشيء من التفصيل - على الأسرة، والمؤسسات التعليمية، وهي وزارات التربية والتعليم ممثلةً في التعليم العام خاصة في المرحلة الابتدائية، والجامعات ممثلة في كليات اللغة العربية ومعاهدها وأقسامها.

أولاً: الأسرة:

من المعروف لدى العلماء والباحثين في علم اللغة النفسي أن الطفل يبدأ في اكتساب لغته الأم منذ اليوم الأول لولادته، وتكتمل العناصرُ الأساسية لهذه اللغة في نهاية السنة الرابعة من عمره، حيث يتهيأ للدخول في أول مراحل الدراسة؛ بدءاً من الروضة أو التمهيدي، ثم الابتدائية.

لكن الطفل العربي - خلافاً لكثير من أطفال العالم المعاصر - لا يكتسب اللغة العربية الفصحى لغةً أمّاً، وإنما يكتسب مستوى من مستوياتها، هو العامية الدارجة. لذا فإن الطفل العربي يُواجه حين دخوله المدرسة أربعةَ معوِّقات، هي:

١. الانتقالُ من لهجة عامية إلى لغة فصحى.
٢. الانتقالُ من لغة شفهية إلى لغة مكتوبة.
٣. التفاوُتُ بين الفصحى المكتوبة ولهجات المعلمين العامية.
٤. عدمُ توازن بين المناهج التعليمية في المدرسة والبيئة خارج أسوار المدرسة.

ووظيفة الأسرة في هذا الجانب هو تهيئةُ الطفل وإعدادُه إعداداً لغوياً بأساليب متدرجة لمواجهة هذه المعوقات اللغوية الاجتماعية، وذلك بتقديم برامج لهذا الطفل، تعرِّفه بهذا المستوى الفصيح المعاصر لهذه اللغة بأسلوب شفهي سهل في مدة لا تقل عن ثلاث سنوات؛ لأن التهيئة السليمة في اللغة، ومن ثم النجاح في اكتسابها، يضمن للطفل النجاح والتفوق في بقية المقررات الأخرى وموادها التعليمية. وهذه التهيئة تتطلب من الوالدين الاطلاع على العناصر والوظائف اللغوية في المستويات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؛ ليبدأ طفلُهما بدايةً لغويةً صحيحة.

ثانياً: المدرسة:

وظيفةُ المدرسة الابتدائية امتدادٌ لوظيفة الأسرة ومكمِّلةٌ لها، وتتلخص هذه الوظيفة اللغوية للمدرسة، خاصة في المستويات الثلاثة الأولى منها، في سَد الهوَّة اللغوية بين المنزل والمدرسة، فتكون لغة المدرسة امتداداً للغة المنزل، ولا تقتصر على تعليم القراءة والكتابة. ولا يتم ذلك إلا بمعرفة الخلفية اللغوية للطفل قبل مرحلة الدراسة النظامية

في جميع عناصر اللغة ومستوياتها ووظائفها. وهذه المعرفة لا تتم بشكل جيد ما لم يُعرَف الرصيدُ اللغوي للطفل في هذا السن بالمفهوم الشامل لهذا الرصيد الذي لا يقتصر على الرصيد في المفردات المعجمية، وإنما يتعدى ذلك إلى دلالاتها وتنوع تلك الدلالات، ويشمل الصيغَ الصرفية، والتراكيبَ النحوية، والمواقفَ اللغويةَ، والوظائفَ التداولية، والمفاهيمَ الاجتماعية والثقافية، ثم تُبنى الموادُّ التعليميةُ في المستويات الثلاثة الأولى - على الأقل - بحيث تكون امتداداً للنمو اللغوي في المرحلة السابقة.

وهذا يعني أن تكون لغةُ المدرسة، في الكتب وغيرها من المواد التعليمية وكذلك لغة المعلمين، عربيةً فصيحةً معاصرةً، يُستَبعد منها ما لا يفهمه الطفلُ أو يكون فوق مستوى نموِّه الإدراكي المعرفي. ولا يقتصر ضبطُ هذه اللغة على مقررات اللغة العربية وموادها التعليمية، بل يجب أن يشمل جميعَ المواد التعليمية الأخرى من علوم شرعية واجتماعية ورياضية وطبيعية.

وعلى المدرسة أيضاً أن تَسد الهوةَ اللغويةَ الاجتماعية بينها وبين ما يتلقاه الطفلُ خارج أسوارها من وسائل إعلامية، تقليدية أو حديثة، حتى لا يُصاب هذا الطفلُ بصدمة لغوية اجتماعية حين دخوله المدرسة، أو يصاب بانفصام لغوي اجتماعي بين المدرسة والبيئة. وبهذه المناسبة أدعو إلى وضع سياسة لغوية أو خطة لغوية تراعي الفروقَ في تقديم المواد التعليمية بين البيئات المختلفة بين الأقطار العربية من ناحية، وبين المناطق داخل الدولة الواحدة من ناحية أخرى، يتمثل في اختلاف الوسائل مع اتفاق الأهداف.

ثالثاً: الجامعة:

الجامعات، ممثلةً بكليات اللغة العربية وأقسامها في كليات الآداب والتربية، مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالتعليم العام في جميع مراحله، فهي المنبعُ والمصدِّرُ الأولُ لمعلمي هؤلاء الأطفال اللغةَ العربية. لكن الواقع الحالي لهذه المؤسسة التعليمة العُليا لا تُعِد المعلمَ لهذه المرحلة التعليمية الأوَّلية إعداداً حقيقياً ينطلق من الحاجات الواقعية لهذا الطفل في هذه المرحلة.

فأقسام اللغة العربية تقدم لغةً علميةً أكاديميةً في أحسن أحوالها، لا تُراعَى فيها

الجوانبُ التعليمية التربوية، ولا يُنظر فيها إلى العوامل اللغوية النفسية واللغوية الاجتماعية، وكليات التربية لا تُعِد معلمَ اللغة العربية إعداداً تربوياً لغوياً مهنياً يؤهله لمراعاة مراحل اكتساب اللغة والنمو اللغوي وما يرتبط بذلك أو يؤثر فيه من عوامل لغوية نفسية ولغوية اجتماعية، بقدر ما تقدم له مفاهيمَ تربويةَ عامة لا ترتبط باللغة ونموّها وعلاقةِ هذا النمو بالنمو في الجوانب الأخرى معرفيةً كانت أم عاطفيةً أم انفعالية.

وباختصار، يمكن القول: إن معلم اللغة العربية المتخرج في قسم من أقسام اللغة العربية – في هذه الأيام – غيرُ قادر على تهيئة بيئة لغوية سليمة للطفل العربي، تساعده في اكتساب لغة عربية فصيحة، تيسر له فهم المواد التعليمية في جميع مراحل التعليم، وهذا يعني إعادة النظر فيما يقدم في هذه الأقسام، بل إعادة النظر في خطط هذه الأقسام ومناهجها وموادها.

إضافة إلى ذلك، على الجامعات مهمات أخرى في تهيئة المناخ المناسب للغة العربية في جميع مؤسسات الدولة والقطاعات الخاصة، وأن تقوم بهذه المهمات على الوجه الأكمل في التثقيف والتوجيه والمتابعة والبحث العلمي.

أما معاهد تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً في جامعاتنا العربية عامة، وفي جامعات المملكة العربية السعودية خاصة، فالحال فيها مختلفة، لكنها متأثرةٌ بحال اللغة العربية في كل بيئة عربية. فبرامجها وخططها ومناهجها وموادها التعليمية، ومعلموها أيضاً، ليست في وضع مثالي كما يَطمح إليه القائمون عليها، إذا قيسَت ببرامج تعليم اللغات الحية في الدول المتقدمة، لكنها في حال أحسن كثيراً من حال أقسام اللغة العربية وبرامجها ومدارسها الموجهة للعرب، وفيها نسبة مقبولة من الحرية في وضع الخطط أو تعديلها وإعداد المناهج واختيار المواد التعليمية أو صنعها وتدريب المعلمين، والسبب في ذلك أنها تَغرِف – مباشرةً – من كل جديد ونافع في حَقل تعليم اللغات، ولا تتوقف عند المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى أن دوافع متعلمي العربية الناطقين بغيرها – في عمومها – أقوى من دوافع الناطقين بها في أيامنا هذه.

على الرغم من ذلك كله، فإن هذه المؤسسات تعاني من البيئة اللغوية التي يوجد فيها

المعهدُ أو المركز ويعيش فيها طلابُه؛ فالطالب يعاني من الانفصام بين لغة المعهد في حرم الجامعة ولغةِ الحياة العامة خارج أسوار الجامعة، تماماً كما يعاني الطفلُ العربي من الانفصام بين لغة البيت ولغة المدرسة، وتزيد معاناتُ الأجنبي حين يَنزل إلى الأسواق فلا يجد من يتحدث باللغة العربية في أي مستوى من مستوياتها، العاميِّ والفصيح والفصيح المعاصِر؛ وإنما يجد لغةً هجيناً، أو لغات أجنبية متعددة ربما تكون لغتُه الأمُّ واَحدةً منها.

ولن تحل هذه المشكلة التي يعاني منها طلابُ هذه المعاهد ما لم تحل المشكلةُ الأولى المتمثلة في لغة العرب في بلادهم، وذلك حين تقوم جميع المؤسسات بواجبها اللغوي الاجتماعي السياسي. بيد أن ما يهوِّن هذا الأمر أن هؤلاء الطلاب غالباً ما يلتحقون بالتخصصات الشرعية والعربية والاجتماعية ذات العلاقة بالعلوم الشرعية، فيتلقون لغةً عربيةً فصحى في الكتب المقررة عليهم، ويسمعون في قاعات الدرس لغةً عربيةً فصيحةً معاصرةً تساعدهم في ردم الهوَّة بين هذه المستويات اللغوية المتفاوتة.

أسأل الله أن يهيئ للغتنا العربية بيئةً صالحةً، وأن يوفق الجميع لما فيه الخير والسداد.

المراجـــــع

- فواز عبدالحق وأحمد عليمات. دور منظمات المجتمع الرسمي والمدني في خدمة اللغة العربية: قضايا وحلول. دراسة قدمت في الموسم الثقافي التاسع والعشرين لمجمع اللغة العربية الأردني. عمان: ٢٠١١م.

- عبد العلي الودغيري. وضع اللغة العربية في عصر العولمة وتحدياتها. دراسة قدمت في الموسم الثقافي التاسع والعشرين لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان: ٢٠١١م.

- عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي. تعزيز مكانة اللغة العربية بين اللغات وتطوير تعليمها. دراسة قدمت في الاجتماع الخاص بتوحيد جهود مجلس التعاون لدول الخليج العربية في الترجمة والاهتمام باللغة العربية، الرياض، جمادى الآخرة ١٤٣٢هـ.

- عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي. علم تعليم اللغة العربية: الحلقة المفقودة في الجامعات العربية. ورقة عمل قدمت في المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية الذي عقده المجلس الدولي للغة العربية بعنوان: العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت: ٢٦-٣٠/٤/١٤٣٣هـ.

- Brown K. (Editor). 2005. Encyclopedia of Language and Linguistics – 2nd Edition. Oxford: Elsevier.
- Crystal, D. 1991. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Cambridge, MA: Basil Blackwell Ltd.
- Liddicoat, A. J. and Baldauf, R. B.. (Editors). 2008. Language Planning and Policy: Language Planning in Local context. England: MPG Books Ltd.

اللغة العربية : عناصر البقاء ونذر الفناء

أ.د. محمود أحمد نحلة
عضو مجلس أمناء
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

ترددت في الآونة الأخيرة صيحات عالية هي أشبه شيء بصيحات الاستغاثة أو النداء الأخير ، منذرة بخطر ماحق تتعرض له اللغة العربية في هذا العصر؛ إن لم تتداركه همة أهلها فسوف يفضي بها إلى موت محقق. ولعل أبرز هذه الصيحات صيحتان صدرتا عن بعض أهل الاختصاص : إحداهما صيحة عبد السلام المسدي في كتاب له صدر منذ عامين عنوانه : «العرب والانتحار اللغوي» فارق فيه عامدا رصانة المنهج العلمي وحيدته إلى قرع كل نواقيس الخطر استنفارا للجهود لإنقاذ العربية من مصير يفضي بها وبهم إلى الموت انتحارا أو اندحارا. وهو في هذا الكتاب لا يتردد في استخدام ألفاظ تثير الفزع كالانتحار ، والانفلاق من الداخل ، وآلية النسف الداخلي...

والثانية صيحة جعلها المجلس الدولي للغة العربية عنوانا للمؤتمر الدولي الثاني للغة العربية الذي يعقد في دبي في المدة من ٢٧ ـ ٣٠ جمادى الآخرة هـ الموافق ٧– ١٠ مايو ٢٠١٣ : اللغة العربية في خطر. الجميع شركاء في حمايتها. وأورد المنظمون للمؤتمر في مقدمة الدعوة إليه ثلاثة عشر خطرا تحدق باللغة العربية.

ومن قبل هذا وذاك عقدت مؤتمرات كثيرة للتحديات والأخطار التي تواجه اللغة العربية ، ولم يتردد بعض الباحثين مثل بسام بركة والطاهر لبيب وغيرهما من القول بأن اللغة العربية مهددة بالفناء ، ونسب إلى رشدي طعيمة القول بأن الشرائط التسع التي ذكرها كريستل لموت اللغات تنطبق كلها على اللغة العربية في الوقت الحاضر. وذكر علي القاسمي أن منظمة اليونسكو في أحد تقاريرها الأخيرة أكدت أن نصف لغات العالم في القرن الحادي والعشرين مهددة بالانقراض ومن بينها اللغة العربية . وقد أذاع ذلك في الناس بعض الصحف السيارة مثل الشرق الأوسط في عددها الصادر في ٢٥/ ٣/٢٠١٢.

وذكر علي القاسمي أيضا أن البحوث التي قدمها كبار العلماء في اللسانيات والتربية وعلم الاجتماع والطب النفسي لمؤتمر عالمي عن لغة الطفل العربي في عصر العولمة عقد في القاهرة كانت « رثائيات رائعة للغة العربية ، وبكائيات بليغة ذرفت على موتها المؤكد القريب.» وانبرى فريق آخر منهم على جمعة مفتي مصر السابق وأحمد الضبيب لتبديد ما يمكن أن يسمى وهم الاستنامة إلى أن اللغة العربية لن تنقرض أبدا لأن الله سبحانه وتعالى ضمن لها الحفظ حين ضمنه لقرآنه في قوله عزمن قائل في سورة الحجر : (إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون) إذ إن القرآن فيما يرى هؤلاء إلهي مقدس والعربية بشرية غير مقدسة يجري عليها ما يجري على اللغات من عوارض الضعف ونذر الفناء. ولهذا فمن الممكن أن تنقرض اللغة العربية ويبقى القرآن وضربوا لذلك مثلين انقراض اللغة العربية في إيران وبقاء القرآن ، وانقراض العربية في إسبانيا.

ولا يريد الباحث لهذه الورقة أن تكون رجع صدى لما قيل، بل أن تخضع اللغة العربية لفحص دقيق بالمقاييس التي وضعها المختصون لقياس حيوية اللغات وتعرضها للخطر من المنظور البيئي خاصة ، وضعا للعربية في سياقها العالمي من جهة ، وتحديدا مبنيا على أسس موضوعية للعناصر التي تكفل لها البقاء ، والنذر التي تهددها بالفناء. وقد بدا للباحث أن نذر الفناء لا تنفصل عن عناصر البقاء إذ لحظ أن لكل عنصر من عناصر البقاء نذيرا يترصده من نذر الفناء.

وقد تبين للباحث في سعيه لتحديد مقاييس حيوية اللغات وأسباب فنائها أنها عشرات، فرأى أن يستصفي منها مجموعتين من المقاييس : إحداهما جاء بها الباحث النرويجي إينار هوجن - رائد البحث في علاقة اللغة بالبيئة التي تحيا فيها وبها فيما وضعه من أسس علم لبيئة اللغة أطلق عليه Ecology of Language وأسهم في تطويره من بعد هاليداي Halliday ومولهويزلر Muhlhausler ؛ ليصبح في تسعينيات القرن الماضي فرعا من فروع علم اللغة يسمى علم اللغة البيئي Ecolinguistics يضع في بؤرة اهتماماته تعرض اللغات للخطر Endangerment. والبيئة التي يعنى بها هؤلاء لا تقتصر على البيئة الطبيعية ، بل تمتد لتشمل البيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. واللغة عندهم كائن حي يحيا إذا كانت البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل

معها صالحة لحياته ويفنى إذا فنيت العوامل التي تكفل له فيها البقاء.

وقد وضع هوجن عشرة أسئلة تعد مقاييس موضوعية تقاس بها صلاحية البيئات لبقاء اللغات هذه الأسئلة هي :

١- ما تصنيف classification اللغة بين اللغات؟ ٢- من مستعملوها ؟ ٣- ما مجالات استعمالها ؟

٤- ما اللغات التي تستخدم معها ؟ ٥- ما تنوعاتها الداخلية internal varieties أو ضروب استعمالها ؟

٦- ما طبيعة تراثها المكتوب ؟ ٧- ما مدى اطراد نظامها الكتابي وتقنينه. ٨ - ما الدعم المؤسسي الذي تتلقاه سواء أكان من الحكومة أم من مؤسسات خاصة ؟ ٩- ما موقف مستعمليها منها ؟ ١٠- أين هي الآن مقارنة بغيرها من اللغات ؟ وإلى أين تمضي؟.

والمجموعة الأخرى جاء بها خبراء منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) وأطلقوا عليها العوامل التسعة التي تقاس بها حيوية لغة من اللغات أوتعرضها للاندثار.هذه العوامل (والصياغة ليست لي) هي :

١- انتقال اللغة عبر الأجيال. ٢- العدد المطلق للناطقين بها. ٣- نسبة الناطقين من إجمالي عدد السكان.

٤- التغييرات في مجالات استخدام اللغة. ٥- مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة. ٦- مواد لتدريس اللغة ومحو الأمية. ٧- السلوك والسياسات اللغوية الحكومية والمؤسسية بما فيها وضعها الرسمي واستخدامها. ٨ - مواقف أفراد المجتمع حيال لغتهم الخاصة. ٩- نوع التوثيق وجودته.

والنظرة العجلى لهذه العوامل التي عدها خبراء اليونسكو مقاييس تقاس بها حيوية اللغات واندثارها تبدي ما فيها من تكرار، وما في ترجمتها إلى العربية من ضعف ، وفوق هذا وذاك أنها ناظرة إلى سؤالات هوجن ومن الميسور ردها إليها. لكن ما يحسب

لهم حقا أنهم وضعوا لكل عامل مؤشرات خمسة تناسبه تتدرج عليها اللغات من الأمن والاستقرار إلى الانهيار والاندثار.

ويأمل الباحث أن تستطيع هذه الورقة الإجابة عن أسئلة هوجن فيما يتصل باللغة العربية ، وأن تفيد من العوامل التي وضعتها اليونسكو حيثما كان ذلك ممكنا ، وأن تخلص من كل ذلك إلى تحديد عناصر البقاء التي لاتزال راسخة تدفع عنها شبح الفناء ، وأن تنظر فيها عنصرا عنصرا لتتبين ما يتهدده من نذر الفناء ، لتضع في النهاية أمام المعنيين بالحفاظ على بقاء اللغة العربية حية فتية وفي المقدمة منهم القائمون على مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ما يستنفرهمتهم للقضاء على نذر الفناء.

وثمة مسألتان أريد أن أوجز القول فيهما قبل أن أشرع في الإجابة عن سؤالات هوجن، أو أقيس اللغة العربية بما حدده خبراء الأمم المتحدة من مقاييس تقاس بها حيوية اللغات :

المسألة الأولى تتمثل في السؤال الذي لا ينفك يتردد عند كل حديث عن الإحصاءات والمعلومات التي تذكر عن عدد مستعملي اللغة العربية داخل الوطن العربي وخارجه : عن أية عربية نتكلم ؟ ويتخذون من ذلك مدخلا للتشكيك في الإحصاءات التي تدل على أن اللغة العربية تشغل موقعا مرموقا بين لغات العالم الكبرى التي يسمونها أحيانا اللغات القواتل killer languages ، ثم يتخذون منه مدخلا آخر للحديث عن الازدواج اللغوي بين قطبين متنازعين هما الفصحى واللهجات يردون إليه كل ما يعانيه أهلها من مشكلات لغوية مزمنة ومن تخلف علمي وتقني لايرجى معه إصلاح.

والحق أن مصطلح الازدواج اللغوي لم يعد صالحا لوصف الوضع الراهن للغة العربية، ولا أعرف لماذا يصر الباحثون من العرب وغيرهم على التمسك به حتى الآن ؟! لقد كان أول من استخدم الازدواج اللغوي مصطلحا عام ١٩٣٠ هو المستشرق الفرنسي وليام مارسيه William Marcais أراد به أن يصف الوضع اللغوي في الجزائر التي كانت في ذلك الوقت ترزح تحت نير الاستعمار الفرنسي ، ولم يكن هذا الوصف خالصا لوجه

البحث اللغوي ، بل كان هدفه أن يشيع في الناس أن ثمة مستويين لغويين يتنازعان أبناء الجزائر ، وأن هذا الوضع يمثل مرضا ميؤوسا من شفائه ، ويقتل كل طموح لأن يكون للجزائر مستقبل ثقافي أو علمي أوسياسي ، ولا سبيل إلى البرء من هذا المرض العضال إلا بالقضاء على الفصحى. وقد كان هذا في خدمة السياسة الفرنسية في الجزائر في ذلك الوقت ، تلك التي كانت تسعى إلى القضاء على اللغة العربية وإحلال لغتها محلها.

وقد عاد إلى استعمال هذا المصطلح عام ١٩٥٩ اللغوي الأمريكي فرجسون Ferguson محاولا تطبيق مفهومه على أربع لغات منها العربية فذكر أن هذه اللغات تستعمل مستويين لغويين أحدهما أعلى وهو الفصحى والثاني أدنى وهو اللهجة الدارجة وكل منهما يستخدم في مواقف لا يستخدم فيها الآخر، ويقوم بوظائف لا يقوم بها الآخر.

وقد أدرك السعيد بدوي ، من بعد ، عام ١٩٧٣ أن ما قام به مارسيه وفرجسون لم يعد ينطبق على وضع اللغة العربية في هذا العصر فوضع كتابا رائدا في هذا المجال عنوانه مستويات العربية المعاصرة في مصر، أثبت فيه أن بين المستويين الأعلى والأدنى بمصطلح فرجسون مستويات أخرى ، ثم بين أن العربية كل لغوي متصل continuum linguistic يتدرج صعودا في مستويات يسلم بعضها إلى بعض من عامية الأميين ، إلى عامية المتنورين ، إلى عامية المثقفين ، إلى فصحى العصر، ثم إلى فصحى التراث ، أو هبوطا من فصحى التراث إلى فصحى العصر إلى عامية المثقفين إلى عامية المتنورين إلى عامية الأميين. وهذه المستويات عند بدوي متصلة منفصلة في آن : إذ ينفصل كل منها بما له من خصائص لغوية وثقافية واجتماعية تميزه عن غيره من المستويات وهو متصل بما يمثله من أنماط التواصل التي يتحرك من خلالها مستعملو اللغة صعودا وهبوطا بقدر ما يتاح لهم من ثقافة وتعليم ، ويظل الفهم المتبادل mutual intelligibility بينها جميعا قائما في كل الأحوال.

وما قاله السعيد بدوي عن مستويات العربية المعاصرة في مصر ينطبق على غيرها من البلدان العربية، وهو المراد بمصطلح العربية عند إطلاقه ، وبه تنتفي الشبهات فيما يقدم عن العربية من إحصاءات.

المسألة الثانية : تتصل بتعرض اللغات للخطر كما تتعرض الكائنات الحية ، وهو أمر لا خلاف عليه ، بل إن بعض الباحثين قال إن تاريخ اللغات هو تاريخ الفقد والفناء ودلل على ذلك بأن عددها قبل الميلاد كان نحو عشرين ألفا وعددها الآن ٩٠٩و٦ ويتوقع خبراء اليونسكو أن نصف هذه اللغات سيفنى عند انتهاء القرن الحادي والعشرين.

وقد تعرضت اللغة العربية للخطر في مراحل من تاريخها الطويل ، وكان أول ذلك خطر الضياع بين اللغات التي كانت مستعملة إبان الفتح الإسلامي ، وبعضها كان لغات لحضارات كبرى قبل الإسلام . وقد أدرك ذلك في وقت مبكر الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان (٢٦-ـ ٨٦ هـ / ٦٤٦ ـ ٧٠٥ م) الذي تولى الحكم فيما بين (٦٥ ـ-٨٦ هـ / ٦٨٥ - ٧٠٥ م) حين وجد المسلمين قد حافظوا على كل ما يتعلق بإدارة البلدان التي فتحوها كما كانت قبل الفتح ومنها لغاتها وكان الاعتماد في التواصل بين السلطة المركزية وهذه البلدان على الترجمة التي كانت تسبب كثيرا من الغموض والتعقيد والبطء ؛ فاتخذ هذا الخليفة قرارا سياسيا حازما بجعل اللغة العربية اللغة الرسمية الموحدة للدولة الإسلامية وقد صاحب هذا القرار قرار حازم آخر بإصلاح نظام الكتابة العربية ، فضلا عن قرارات أخرى لاتقل شأنا عن هذين القرارين منها وضع عملة موحدة للدولة وهيئة مركزية للبريد وشق الطرق التي تربط بين أقاليم الدولة. وقد كان لهذا القرار الشجاع أثر بعيد في النهوض بالعربية ، وجعلها أداة صالحة للتعبير عن كل الشؤون السياسية والإدارية والقانونية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وقد تعرضت اللغة العربية للخطر ثم الفناء حين انهارت الدولة الإسلامية في الأندلس. وحين « ملك العجم من الديلم والسلجوقية بعدهم بالمشرق وزناته والبربر بالمغرب - كما يقول ابن خلدون - وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية فسد اللسان العربي لذلك ، وكاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسنة اللذين بهما حفظ الدين ... فلما ملك التتر والمغول بالمشرق ولم يكونوا على دين الإسلام ذهب ذلك المرجح وفسدت اللغة العربية على الإطلاق ، ولم يبق لها رسم في الممالك الإسلامية بالعراق وخراسان وبلاد فارس وأرض الهند والسند وما وراء النهر وبلاد الشمال وبلاد الروم ، وذهبت أساليب العربية من الشعر والكلام إلا قليلا يقع تعليمه صناعيا بالقوانين

المتدارسة من علوم العرب. وكذلك كانت الحال حين سيطر الأتراك العثمانيون على العالم العربي وفرضوا التركية لغة رسمية ، وأبطلوا اللغة العربية في المدارس والدواوين والمحاكم ففقدت اللغة العربية مكانتها وانكفأت على نفسها لتكون لغة دين وعبادة فحسب. فلما نشطت حركة المقاومة ضد نفوذهم وسيطرتهم نشأت معها حركة مماثلة لبعث اللغة العربية وإعادتها إلى مكانتها التي كانت لها وجعلها لغة رسمية للدولة شارك فيه مسيحيو الشام وكانت في مصر جزءا من خطة محمد علي للتحرر من السيطرة العثمانية والإصلاحات الجذرية لنظام الحكم. وحين سيطر الاستعمار الفرنسي على الجزائر مائة وثلاثين عاما دمر خلالها كل رابطة تربطها بالعربية والإسلام وفرض لغته حتى سادت كل مستويات النشاط الثقافي والإداري والتعليمي فأصبح المفكرون والأدباء والصحفيون ومن دونهم من أبناء الشعب يستعملون الفرنسية على المستويين الرسمي والشعبي ولا يكادون يعرفون من العربية إلا بضع كلمات ، حتى أدرك بعض المصلحين من أبناء الأمة وفي مقدمتهم الشيخ عبد الحميد بن باديس أن المعركة من أجل الحرية يجب أن تبدأ باستعادة اللسان العربي فأنشأ الرجل جمعية العلماء التي جعلت من المساجد والزوايا أماكن لتعليم العربية وتحفيظ القرآن حتى تم لهم ذلك بعد معركة ضارية لا تزال آثارها باقية حتى الآن.

ونخلص من ذلك إلى أن القول بتعرض العربية للخطر في الوقت الحاضر ليس مستبعدا ، وأن إنقاذها منه مرهون بتعزيز عوامل البقاء والقضاء على نذر الفناء.

سؤالات هوجن ومقاييس اليونسكو:

أولا : تصنيف العربية بين اللغات:

بناء على ما قال به هوجن من أن الإجابة عن هذا السؤال تلتمس عند علماء اللسانيات التاريخية والوصفية أقول:

أ. اللغة العربية أطول اللغات الحية عمرا وأهم اللغات السامية الحية وأشهرها وأوسعها انتشارا وأثراها أدبا وفكرا وعلما ، وأشدها تأثيرا في نفوس أبنائها ومشاعرهم ، وأحفظها لخصائص السامية الأم. وعلى الرغم مما يشاع من

صعوبة تعلمها فهي لغة قياسية على نحو فريد ، لايكاد يمثل نظامها اللغوي صعوبة تذكر في تعليمها وتعلمها بشهادة من تعلمها من الناطقين بغيرها ؛ فهذا ديفيد جستس في كتابه الذي ترجمه حمزة المزيني بعنوان : «محاسن العربية في المرآة الغربية» يعقب على تصنيف معهد الخدمة الخارجية التابع لوزارة الخارجية الأمريكية لها بين أصعب اللغات في العالم : الصينية واليابانية والكورية قائلا : « أما أنا فقد وجدت اللغة العربية أكثر صعوبة من اللغات الهندية الأوروبية التي درست ، لكنني انتهيت إلى أن الجانب البنيوي المحض ، أي نظامها اللغوي المجرد ، لا يسهم في هذه الصعوبة إلا بقدر ضئيل. فاللغة العربية من حيث البنية لغة مطردة ومصقولة بشكل غير معهود.» ثم قال : «أما أسباب صعوبة العربية فتقع خارج اللغة بوصفها نظاما مجردا، وهي أسباب تاريخية وأسلوبية واجتماعية.»

ب. كانت اللغة العربية ولا تزال واحدة من لغات الحضارات الكبرى في العالم فقد تبوأت في القرن الثامن الميلادي مكانتها بجانب اليونانية واللاتينية معبرة عن الحضارة الزاهرة في العصور الوسطى ، واستطاعت أن تخلف آثارا عميقة لا في أسيا وأفريقا فحسب ، بل في أوروبا أيضا ؛ وظلت طوال العصر الذهبي للإسلام لغة رفيعة تستخدم في كل المجالات الدينية والثقافية والإدارية والعلمية حتى لقد بدت في القرنين التاسع والعاشر الميلاديين كأنما هي اللغة الوحيدة للعلم والثقافة في العالم. وقد تمكنت بعد صراع شرس أن تقصي لغات كل الحضارات الأخرى : اليونانية والآرامية والفارسية والقبطية واللاتينية ثم البربرية في شمال أفريقية. واستطاعت أن تنقل التراث العلمي والثقافي والحضاري لهذه اللغات من خلال حركة كبرى للترجمة شجعتها سياسة الخلفاء حتى أصبح هذا التراث على مد اليد مترجما إلى العربية ومضافا إليه ما قام به العلماء المسلمون من شروح وإضافات؛ فأصبحت لغة عالمية يسعى إلى تعلمها أبناء الشعوب الأخرى ، وظلت ذات تاريخ متصل يمتد من العصر الجاهلي حتى العصر الحاضر.

ج. ارتبط الإسلام منذ ظهوره باللغة العربية ؛ فقد نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين ، والقرآن الكريم عند كل المسلمين معجزة لغوية تتأبى على الترجمة ؛ فكان

على أبناء الشعوب الإسلامية أن يتعلموا اللغة العربية ليتمكنوا من قراءة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وإقامة شعائر الدين. وقد حال ذلك دون أن تلقى العربية مصير اللاتينية إذ ظل الوعي بها والحرص عليها أمرا لايمكن التفريط فيه عند العرب والمسلمين جميعا. وقد أثرت اللغة العربية تأثيرا عميقا في لغات كل الشعوب التي اعتنقت الإسلام ؛ فقد كان لها تأثير كبير في الفارسية والتركية والأردية والمالوية والبنغالية والهوسا والسواحلية إذ دخلت إليها كلمات كثيرة وتراكيب استعارتها من اللغة العربية لا تقتصر على الجوانب الدينية بل تمتد لتشمل المجالات الحضارية والسياسية والقانونية والتجارية والإدارية والعلمية والتعليمية. ولا تزال بعض هذه اللغات تكتب بحروف عربية حتى الآن. ومعرفة العربية لازمة لقراءة نصوص التركية العثمانية والفارسية والأردية ، فالكتاب في هذه اللغات يستخدمون المفردات والصيغ العربية استخداما واسعا.

د. اللغة العربية منذ عام ١٩٧٤إحدى اللغات الرسمية الست في الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة مثل اليونسكو وما تفرع عنها مثل ألكسو وإيسسكو، ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة الأغذية والزراعة والمنظمة العالمية للطيران المدني. ومجموع هذه اللغات الست يمثل نحو ٤٢٪ من سكان العالم يضاف إلى ذلك أنها أيضا لغة رسمية في منظمات إقليمية مثل منظمة المؤتمر الإسلامي ، ومنظمة الوحدة الأفريقية.

هـ. ثمة محاولات لترتيب لغات العالم بناء على معايير كثيرة من أهمها إحصاء عدد الناطقين بها. وفي إحصاء أعدّه كومري وزميلان له عام ٢٠٠٧ للغات العشرين التي تتبوأ ذروة اللغات Top Twenty ، بناء على عدد الناطقين بها لغة أولى ، كان ترتيب اللغة العربية الخامس بعدد سكان قدره ١٥٠ مليونا ، بعد الصينية والإنجليزية والإسبانية والهندية ، وقبل الروسية واليابانية والألمانية والفرنسية والإيطالية بهذا الترتيب. ومع ذلك فنحن نظن أن هذا الإحصاء غير دقيق ؛ فقد ورد في إحصاء عام ٢٠١٢ أن عدد سكان الوطن العربي ٣٦٧ مليونا أغلبهم من الشباب ؛ ومعنى ذلك أن اللغة العربية ينبغي أن تشغل موقعا أكثر تقدما مما أورده

كومري في ترتيب لغات القمة بين لغات العالم التي يبلغ عددها نحو سبعة آلاف لغة. هذا على المستوى العالمي ، أما على المستوى الإقليمي فهي في المرتبة الأولى بين اللغات الكبرى التسع المستعملة في حوض البحر المتوسط (العربية والفرنسية والتركية والإيطالية والإسبانية واليونانية والعبرية والقطلانية والمالطية)، وهي كذلك في المرتبة الأولى بين اللغات في القارة الإفريقية ، وتأتي بعدها الهوسا والسواحلية. وقد حققت اللغة العربية في الآونة الأخيرة موقعا متقدما بين اللغات المستعملة على الشبكة العنكبوتية ؛ إذ كشفت المنظمة العالمية للاتصالات في آخر تقاريرها أن اللغة العربية تفوقت على الفرنسية في الترتيب العالمي للغات العشر الشائعة الاستخدام على الشبكة العنكبوتية حيث احتلت المرتبة السابعة بعد كل من الإنجليزية والصينية والإسبانية واليابانية والبرتغالية والألمانية بهذا الترتيب ، وحلت بعدها الفرنسية في المرتبة الثامنة ، ثم جاءت الروسية في المرتبة التاسعة والكورية في المرتبة العاشرة.

ولعل فيما قدمناه ما يدل دلالة قاطعة على أن هذا عنصر أصيل من عناصر بقاء العربية وحيوتها ، وركن ركين لأمنها اللغوي. وجدير بالذكر أن خبراء اليونسكو لم يجعلوا تصنيف اللغة بين اللغات عاملا من عوامل حيوية اللغات ، ولم يضعوا له من ثم درجات من القوة أو الضعف على المقياس المدرج ، ولو أنهم فعلوا لحازت العربية فيه الدرجة العالية بين لغات القمة ، ولكنهم لم يفعلوا.

والنذير الذي يناوئ هذه المكانة العالمية فيما أرى هو نذير العولمة التي تسعى لتعميم نموذج واحد من القيم الثقافية والحضارية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية ، تكون أداة التعبير عنه لغة موحدة هي اللغة الإنجليزية. وقد أصبح الخوف من طغيان اللغة الإنجليزية على اللغات الأخرى أمرا يؤرق الناطقين بهذه اللغات ومنها العربية تردد صداه في كثير من المؤتمرات والندوات والكتب والمقالات التي عنيت بإبراز ما للعولمة من آثار سلبية في اللغة العربية ، وما يستتبعها من تحديات . على أن هذا الخطر ليس مقصورا على اللغة العربية ؛ بل تواجهه كل اللغات الكبرى في العالم. ولم يكن أمامها من سبيل إلى درء هذا الخطر إلا الحفاظ على البيئة اللغوية الطبيعية للغة أن تخترقها العولمة

بلغتها وأنماطها الثقافية والحرص على إجادة الإنجليزية دون تفريط في اللغة القومية ؛ إذ لا تعارض على الإطلاق بين أن يجيد أبناء اللغة لغتهم ويجيدوا معها الإنجليزية التي تفتح لهم آفاق الثراء المعرفي في جميع المجالات ، وتكون الترجمة عندئذ هي السبيل إلى استزراع المعرفة في البيئة اللغوية الطبيعية ، فإذا تم الأمر على هذا النحو فلا ضرر ولا ضرار. لكن الخطورة فيما يتعلق بالعربية تكمن في أن أبناءها يسمحون بتغيير البيئة اللغوية التي تحيا فيها العربية بما تشيعه الإنجليزية في البلاد العربية من أنماط السلوك والقيم ، وأنواع الأطعمة والأشربة والملابس والعطور ومستحضرات التجميل وغيرها ، فضلا عما تبثه الفضائيات من أفلام العنف والإثارة ، ومسلسلات المواعدة والمراودة التي تملك على الناشئة والشباب أنفسهم وتتشربها ذواتهم ؛ فينزلقون إلى مهاوي القطيعة المرعبة بينهم وبين قيمهم وتقاليدهم وعاداتهم وأخلاقهم ومن قبل هذا ومن بعده بينهم وبين لغتهم. إن انتشار ثقافة العولمة يعيد تشكيل البيئة الطبيعية التي تحتضن اللغة ويقلق سكونها ، ويستبدل بها بيئة غريبة تعوق أداء اللغة لوظائفها وتعطل نماءها وتجمد تدفق الحياة في شرايينها. وأخطر ما في هذا الاستلاب الثقافي واللغوي كما يقول نهاد الموسى أنه يتسلل من مواطن الاستهواء بكل ما يحوطها من ألق وإغراء وجاذبية درامية مثيرة ، وهو يأتي في سياق من التلفزة حيث لا يتكلف المشاهد جهدا في تلقي هذه المتعة. وذلك من أخطر النذر إن لم يكن أخطرها على الإطلاق.

ولا تبذل النخبة المثقفة في البلاد العربية جهدا في ترجمة مصادر المعرفة الأساسية بل يؤثرون استخدام الإنجليزية ، ويسوقون لتبرير ذلك حججا واهية لاتثبت على التمحيص ؛ بل لقد أصبحت الإنجليزية هي اللغة المستخدمة في تعليم العلوم وما يتصل بها من مؤتمرات وندوات وإنتاج علمي ، بل تجاوز الأمر ذلك إلى أن الوفود العربية إلى الأمم المتحدة ومنظماتها يستخدمون الإنجليزية أو الفرنسية في خطاباتهم ومداخلاتهم ؛ حتى إن اليونسكو وضعت على جدول أعمالها استبعاد اللغة العربية من اللغات الرسمية المعتمدة فيها بعد أن ضمتها إليها منذ العام ١٩٧٤ وساقت لذلك ثلاثة أسباب جوهرية : أولها تخلي الوفود العربية عن استخدامها ، واستبدال الإنجليزية أو الفرنسية بها ، وثانيها ندرة المترجمين الأكفاء من اللغة العربية وإليها ، وثالثها عدم وفاء الدول العربية بما تعهدت به من تحمل نفقات الترجمة.

ثانيا : مستعملو اللغة العربية:

تتصل هذه المسألة عند هوجن بما أسماه الديموغرافية اللغوية linguistic demography التي تعنى بتحديد حجم مستعملي اللغة وخصائصهم وتوزيعهم الجغرافي وانتماءاتهم السياسية والدينية وأوضاعهم الاقتصادية وطبقاتهم الاجتماعية. ويدخل في هذه المسألة ثلاثة من العوامل التي حددها خبراء اليونسكو لحيوية اللغات هي : ١. انتقال اللغة عبر الأجيال ٢. العدد المطلق للناطقين بها ٣. عدد الناطقين من إجمالي عدد السكان.

وإذا نظرنا إلى ديمغرافية اللغة العربية بما يدخل فيها من العوامل المشار إليها تبين لنا ما يأتي :

١. يستعمل اللغة العربية ـ بوصفها كلا لغويا متصلا أو تنوعات لغوية في إطار لغة واحدة ـ مايزيد على ٣٦٧ مليونا موزعين على اثنتين وعشرين دولة عربية ، هي جميعا أعضاء في جامعة الدول العربية. هذه الدول تمتد من الخليج العربي شرقا إلى المحيط الأطلسي غربا ومن الممكن توزيعها في أربع مجموعات :

   ١. وادي النيل والقرن الأفريقي : مصر، والسودان، والصومال، وجزر القمر، وجيبوتي.
   ٢. شمال أفريقيا: ليبيا، وتونس والجزائر، والمغرب، وموريتانيا.
   ٣. الهلال الخصيب : العراق، وسوريا، والأردن، ولبنان، وفلسطين.
   ٤. شبه الجزيرة العربية ودول الخليج : السعودية، واليمن، وعمان، والإمارات، وقطر، والبحرين، والكويت.

وبعض الباحثين يخرج منها ثلاث دول هي الصومال وجيبوتي وجزر القمر بناء على قلة الناطقين بها. وبعضهم يدخل فيها تشاد وإسرائيل لأنهما تتخذان العربية لغة رسمية. ولا خلاف في أن سكان الدول العربية متماثلون لغويا وثقافيا وحضاريا وديموغرافيا.

واللغة العربية هي الثالثة من حيث عدد الدول التي تستعملها لغة أولى ورسمية، وتسبقها الإنجليزية حيث تستعملها ٤٥ دولة والفرنسية ٣٠ دولة. وهي الأولى في القارة

الأفريقية وهي الأولى في حوض البحر المتوسط كما أسلفنا. يضاف إلى ذلك أن العالم العربي مهد الحضارات ومكان نزول الأديان الثلاثة ، وبه أشهر الآثار والمزارات الدينية ويحتوي على ثلثي احتياطي البترول في العالم ، وقد جعل كل ذلك للناطقين بالعربية تأثيرا في الأحداث العالمية لما لهم من وزن ثقافي وحضاري وديني وسياسي واقتصادي وإستراتيجي.

والعرب جميعا يعدون اللغة العربية هي الرابطة القومية التي تربط بينهم أرضا، ودينا، وعرقا، وتراثا، وتاريخا، وثقافة، وحضارة. وهي لغة التعليم وكثير من مصادر المعرفة وإنتاج الثقافة.

٢. يستعمل اللغة العربية أكثر من مليار ونصف المليار من المسلمين المنتشرين في قارات العالم جميعا ، على تفاوت بينهم في إجادة استعمالها ، فبعضهم يجيدها إجادة تامة ، وبعضهم يكتفي منها بما يعينه على أداء شعائر دينه ، وبعضهم يقع بين بين ، لكنها عندهم جميعا لغة مقدسة لأنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والشريعة الإسلامية الغراء والتعبد اليومي. وهم جميعا مستعدون لحمايتها وحفظها ومناصرتها والدفاع عنها.

٣. تتزايد معدلات النمو السكاني عند العرب والمسلمين على نحو لا نظير له بين سكان العالم فقد بلغت نسبة النمو في العالم العربي ٢،٧٪ وهي نسبة عالية جدا بالقياس إلى المعدل العالمي الذي يبلغ ١،٧ وقد بلغت نسبة النمو في عدد المسلمين خلال قرن واحد من الزمان من ١٩٠٠ إلى ٢٠٠٠ ستة أضعاف ما كانت عليه، على حين أن النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية ٠،٨ ٪ وفي أوروبا ٠،٣٪ ، وأسباب ذلك واضحة : زيادة الخصوبة ، والزواج المبكر والمتعدد ، وقلة الوفيات بسبب انتشار الوعي الصحي وطول أمد الحياة الذي يصل في المتوسط إلى نحو ٧٠ عاما.

٤. يتنوع الناطقون بالعربية من العرب في كل بلد عربي بين أميين لايجيدون القراءة والكتابة ، ومتعلمين تعليما متوسطا ، ومتعلمين تعليما عاليا ، ونخبة مثقفة ثقافة

عالية. منهم من ينتمي إلى الثقافة التراثية المحضة ، ومنهم من ينتمي إلى الثقافة الغربية المحضة ، ومنهم من يجمع بينهما . وتتنوع المستويات اللغوية بتنوعهم ، لكن التواصل اللغوي قائم بينهم جميعا. وهم جميعا ينقلون اللغة العربية للأجيال التالية خالصة أو مع تعدد لغوي إيجابي أوسلبي. والجامع المشترك بين العرب في كل البلاد العربية ثلاثة من مستويات العربية : الفصحى والفصيحة والوسطى ، وهي جميعا متداولة في الكتب والصحف والمجلات وفي وسائل الإعلام مرئية مسموعة أو مسموعة فقط فيما يتصل بالشؤون الثقافية والدينية والسياسية والإخبارية والأدبية والتاريخية.

ولعل فيما قدمت من ديموغرافية اللغة العربية ما يؤكد أنها عنصر راسخ من عناصر البقاء. وإذا شئنا أن نحدد درجة حيوية اللغة العربية على المقياس المتدرج من الأدنى إلى الأعلى الذي وضعه خبراء اليونسكو فالأقرب أن توضع على الدرجة الخامسة ، وهي أعلى الدرجات حيث توصف درجة الحيوية بأنها « آمنة » لأن كافة الفئات العمرية بمن فيهم الأولاد يتكلمونها ؛ ولئن كان بعض النخبة وأولادهم يقدمون عليها اللغة الأجنبية في كثير من المجالات فإنهم لا يزالون قادرين على استعمال اللغة والتواصل بها. فالدرجة الرابعة من درجات الحيوية ، وهي (المتزعزعة) ، تكون باستخدام بعض الأولاد اللغة في كافة المجالات ، في حين يستخدمها سائر الأولاد في مجالات محدودة لا تنطبق على العربية ، بل العكس هو الصحيح . وإن شئنا الدقة فهي تشغل درجة بين العالية والمتزعزعة (قد تكون الرابعة والنصف) وهي درجة ليس لها مكان على هذا المقياس المدرج. وكذلك الحال في العامل الثاني الخاص بالعدد المطلق من أبناء اللغة والعامل الثالث الخاص بعدد الناطقين من مجمل عدد السكان. فالدرجة فيهما بين الآمنة والمتزعزعة.

وثمة نذر فناء تترصد هذا العنصر من عناصر البقاء نذكر منها ما يأتي :

١. انتشار الأمية بين ما يقرب من نصف سكان العالم العربي الذين يتركزون في الأرياف والصحارى ، وهؤلاء يعيشون بالمستوى المحلى المحدود من اللغة ، ولا يستطيعون النفاذ إلى مصادر المعلومات غير ما تقدمه لهم وسائل الإعلام المرئية والمسموعة من مواد استهلاكية وترفيهية ، وهم عبء على اللغة ذاتها

قبل أن يكونوا عبئا على مجتمع المعرفة والتنمية. والإبقاء على أميتهم والتقاعس عن إيجاد الحلول العاجلة لها يؤثر في مستقبل اللغة العربية ، ويضعف مكانتها ، ويضيع على الأمة نصف قوتها.

٢. ازدواجية النخبة المؤثرة التي تؤكد من موقع المسؤولية أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة ثم تسمح بإقصائها من مواقعها الأساسية في التعليم والاقتصاد والتجارة والصناعة والتكنولوجيا ومن ثم من سوق العمل ومن كثير من مجالات البحث العلمي لتحل اللغة الأجنبية محلها : الإنجليزية في المشرق والفرنسية في المغرب ؛ رغبة في أن يكون لهذه النخبة مجالات متميزة لا يزاحمها فيها غيرها ، وهم لا يكتفون بذلك ؛ بل ينقلونه إلى أبنائهم ببذل كل نفيس لتعليمهم اللغة الأجنبية ، دون أن يلقوا بالا لاكتسابهم العربية ، أو ينشئونهم على التمسك بها والحفاظ عليها والاعتزاز بها ؛ لينشأ جيل يهمل العربية ويهمشها أو يعبث بها فيما يملأ به الفضاء الإلكتروني بالعربيزي وبغيره من ألوان التلويث والتشويه اللغوي. واللغة بعد ليست ألفاظا وتراكيب فحسب بل هي ثقافة وحضارة ودين وقيم وأخلاق وأعراف. والتخلي عن العربية تخل عن هذا كله.

٣. إذكاء مفهوم الدولة الأمة ؛ بمعنى أن تكون الدولة العربية أما برأسها لها خصوصياتها وأنظمتها وسياستها واقتصادها وتعليمها ومقدساتها ثم لغتها التي يراد لها أن تحل محل اللغة المشتركة بينهم جميعا ؛ فتصبح العربية الواحدة لغات ، وتصبح الثقافة ثقافات ويصبح التراث الجامع بين فكر الأمة ووجدانها - الذي لامثيل له في الأمم - نسيا منسيا.

٤. ثمة أقليات عربية ومسلمة تعيش في بلاد غير عربية أو إسلامية وهي تواجه مصاعب جمة في نقل اللغة العربية إلى الأجيال التالية. وتموت اللغة في أغلب الأحوال على ألسنة الجيل الثالث. وهؤلاء لا يجدون من يساعدهم.

ثالثا : مجالات الاستعمال:

تتعدد مجالات استعمال اللغة العربية بتعدد مناحي الحياة ، على تفاوت في مستويات الاستعمال ومقتضياته. وثمة ارتباط وثيق بين مستويات العربية ومجالات الاستخدام ، ولا يعني هذا اقتصار كل مستوى على مجال دون غيره ، بل يغلب عليه أن يكون كذلك. ولا يقتصر مجال من هذه المجالات على واحد من المستويات ، بل قد تزاحمها فيه الإنجليزية أو الفرنسية أو تقصيها منه إقصاء تاما أوشبه تام. في ضوء هذا سوف أعرض لأهم مجالات الاستعمال وما يتصل بها من مستويات :

١ـ التعليم:

يغلب أن تستخدم العربية الفصحى في المدارس والمعاهد والمؤسسات والجامعات ذات التوجه الإسلامي التي تعنى بأصول الدين وفروعه وبالتراث اللغوي والأدبي عند العرب في كل عصور العربية من غير إسقاط لعلوم العصر. وفي التعليم العام مراوحة بين الفصحى والفصيحة في مقررات اللغة العربية المكتوبة والفصيحة في غيرها. أما لغة الشرح والتدريس فيغلب أن تكون العربية الوسطى ، وقد يلتزم الفصيحة غالبا من المعلمين من تخرج في المعاهد أوالجامعات الإسلامية. وتسخدم اللغة الأجنبية الخالصة في المدارس والمعاهد والجامعات الأجنبية المنتشرة في طول الوطن العربي وعرضه لتعليم بعض أبناء الطبقتين الوسطى والعليا. وكثير من هذه المدارس والجامعات تحظرعلى الطالب النطق بغير هذه اللغة الأجنبية، ويتسمح بعضها فيغض الطرف عن لغة هجين بينها وبين العربية. أما العربية الفصيحة فهي مهمشة تهميشا يكاد يكون تاما ، ولا يكاد أحد من المدرسين أو الطلاب يعيرها اهتماما. وقد أدى ذلك إلى النظرة المتدنية إلى اللغة العربية ، وتصنيف التخصص فيها تصنيفا متدنيا بما يشبه أن يكون طبقية لغوية.

٢ـ الترجمة :

كان من نتائج السياسات التعليمية الخاطئة أن أكثر من يجيدون لغة أجنبية لا يجيدون العربية ، وأكثر من يجيدون العربية لا يعرفون لغة أجنبية ، فضلا عن غياب التكوين الثقافي لهؤلاء وهؤلاء فأصبح المترجمون الأكفاء ندرة نادرة ، وكان ذلك واحدا

من أهم الأسباب التي جعلت الأمم المتحدة تسعى إلى إخراج اللغة العربية من اللغات الرسمية فيها بعد أن أدخلتها في عام ١٩٧٤ . والترجمة هي المخرج الأساسي من سيطرة الإنجليزية على مصادر المعلومات ، وهي السبيل إلى جعل أحدث المستجدات العلمية والأدبية والتكنولوجية متاحة لأبناء اللغة الذين لا يجيدون الإنجليزية ؛ لإنشاء قاعدة علمية تكون أساسا للبحث العلمي في جميع مجالات المعرفة ؛ ومن أجل ذلك عد كثير من الباحثين الترجمة كما وكيفا أحد المعايير االتي تقاس بها حيوية اللغات وتجددها وازدهارها. ولا شك أن المقارنة بين حالنا في الترجمة وحال غيرنا من الدول النامية ـ بله المتقدمة ـ مما يبعث الشجى والشجن.

٣ـ الإعلام:

في الإعلام ـ مرئيه ومسموعه ـ تستعمل المستويات اللغوية جميعها في جميع المجالات ، لكل ما يناسبه ، بدءا من المسلسلات والأفلام التي تدورأحداثها في عشوائيات المجتمعات العربية ، ومرورا بالأغاني والمسلسلات من كل اللهجات ، وانتهاء بتفسير القرآن وبيان إعجازه. وأكثر المستويات استخداما العربية الفصيحة التي تستخدم حية في نشرات الأخبار، وتقارير المراسلين ، فضلا عن الأفلام الوثائقية ، والمسلسلات المدبلجة ، وترجمات الأفلام الأجنبية وكل ما يتجاوز المحلي إلى الفضاء العربي المشترك حيث لا يجدي استخدام لهجة من اللهجات. وتستعمل العربية الوسطى في أحاديث المثقفين وحوارات السسياسيين والمهنيين من أطباء وصحافيين وإعلاميين ونحوهم. أما الإعلام المقروء في الصحف والمجلات ونحوها فاللغة الفصيحة هي المستخدمة ، مع تسمح أحيانا في استعمال العربية الوسطى وقد زاد هذا التسمح في الآونة الأخيرة في بعض الصحف الكبرى مثل الأهرام ؛ ليغض الطرف عن الأخطاء النحوية والإملائية في المقالات التي تنشر فيه والسماح بكتابة كلمات اللغة العربية في عناوين النسخة الإلكترونية بحروف مفردة غير متصلة.

٤ـ الاقتصاد:

يعد الاقتصاد واحدا من أهم المؤشرات على قوة اللغة في المجال العالمي أوضعفها. ولم تصبح اللغة الإنجليزية اللغة المهيمنة على العالم إلا بعوامل من أهمها القوة الاقتصادية ، والقوة العسكرية ، والقوة السياسية ، والقوة الصناعية ، فضلا عن القوة التكنولوجية ؛ فاللغة ليست معلقة في فراغ بل هي قائمة في أذهان أصحابها وفي أسماعهم وأبصارهم وأيديهم ، وهي تقوى بقوتهم وتضعف بضعفهم.

وعلاقة اللغة العربية بالاقتصاد علاقة استهلاك لا علاقة إنتاج ؛ فهي تستخدم باعتبارها وسيلة للولوج إلى السوق العربية في الإعلانات عن السلع ، ومجالات الشراء والبيع بمستويات مختلفة ، بعضها فصيح وبعضها عامي ، وبعضها من اللغة الوسطى ، لكن هذه العلاقة الاستهلاكية قد جاءت بطوفان من الألفاظ الأجنبية في المأكل والمشرب والملبس والمركب والمسكن والمتجر وجميع مناشط الحياة ، وأصبحت تجري على ألسنة الناس كل يوم ، وتنتشر بينهم انتشار النار في الهشيم . ولم يقتصر الأمر على الألفاظ ، بل تعداها إلى التراكيب الهجين في أسماء المحلات التي لايقبلها نظام اللغة من نحو «مكة مول» و «السلام شوبنج سنتر للمحجبات»! ومرد ذلك عند القائمين على أمر الاقتصاد في البلاد العربية الجدوى والرواج، دون التفات إلى ما يحدثه ذلك من آثار خطيرة في مستقبل اللغة العربية.

وظاهر أن هذا العنصر من عناصر البقاء أضعف من سابقيه ، وتترصده نذر قوية نشير إلى أهمها فيما يأتي:

١. ليست اللغة العربية خالصة للتعليم بجميع مستوياته في البلاد العربية ، بل تزاحمها لغات أجنبية عديدة أهمها الإنجليزية في المشرق العربي ، والفرنسية في المغرب العربي ؛ فينشأ ناشئ الفتيان فيهم على لغة ليست لغته وثقافة غير ثقافته ويلازمه فيما نشأ عليه إلف لا يفارقه في كل ما يتصل باللغة الأجنبية التي ملكت عليه فكره ونفسه ، ونفور مقيم من لغته القومية قد يدفعه إلى احتقارها والخجل منها ، وشعور بالاغتراب في وطنه ، ويصبح النموذج الثقافي والأخلاقي الذي تقدمه له اللغة الأجنبية هو الأرقى والأبقى. ومن جانب آخر تعاني مؤسسات

التعليم العام ، حكومية وغيرحكومية ، من مشكلات تعليمية في كل المجالات ، كان من نتيجتها ضعف عام في التنشئة على اللغة العربية بحيث يصبح المتخرج فيها غير قادر على استخدام اللغة الفصيحة التي ينبغي أن تكون لغة التعليم في كل مجالات التخصص ، فضلا عن الضعف البادي في التكوين العلمي والمهني والتقني والثقافي ؛ إذ لا يكاد كثير منهم يقيم جملة صحيحة في العربية أو في أية لغة أجنبية.

٢. يعاني مجال الترجمة من العربية وإليها من افتقارشديد إلى مترجمين أكفاء ينقلون إلى العربية مستحدثات العلوم والمعارف في المجالات المختلفة ؛ إذ إن الترجمة البشرية لا تزال هي الخيار الوحيد في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه ؛ لجبر النقص الشنيع في مصادر المعلومات باللغة العربية ، وتعريب العلوم والتعليم. وما ذلك إلا لندرة من يجيدون العربية والإنجليزية أوغيرها من اللغات الأجنبية. ومن المفارقات القريبة أن الرئيس التونسي منصف المرزوقي واجه منذ وقت قصير عاصفة من الاعتراض على الشبكة العنكبوتية لأنه ـ وهو من دعاة التعريب ـ كتب أحدث كتبه ، وهو كتاب عن التجربة الديمقراطية في تونس ، باللغة الفرنسية وعمد إلى دار نشر فرنسية فنشرته له.

٣. من الخطورة بمكان أن يسمح الإعلام المكتوب والمنطوق والمرئي بأن تطغى بعض مستويات اللغة على بعض ؛ فيحدث بذلك أنماطا من الخلل في منظومة المستويات اللغوية ، وأن يسمح بنشر مقالات أو إجراء حوارات في مجالات السياسة والثقافة والاقتصاد وغيرها لا يراعى فيها الالتزام بنظام العربية ؛ إذ إن تأثيره في جمهور مستعملي اللغة أخطر وأظهر وأبعد أثرا في مستقبل اللغة العربية.

٤. ما جاء به اقتصاد العولمة من طوفان الألفاظ الأجنبية والتراكيب الهجين شديد الخطورة ، وهو نذير حقيقي من نذر الفناء ، وتاريخ اللغات شاهد على أنها تبدأ به خطواتها نحو موت محقق.

وإذا أردنا أن نضع هذا العنصر على المقياس المتدرج الذي وضعه خبراء اليونسكو

فليس من الممكن أن يوضع في الدرجة الخامسة العليا ، بل الدرجة التي تليها ، وهي الدرجة الرابعة حيث لا تسود اللغة القومية مجالات الاستعمال بل تزاحمها لغة أجنبية أو لغات.

رابعا : التعدد اللغوي :

تتصل هذه المسألة بفرع من فروع علم اللغة هو علم اللغة التواصلي Dialinguistics يعنى بدراسة اللغات واللهجات المستعملة في مجتمع ما والعلاقة بينها ودور كل منها في التواصل، والكشف عن حضور الثنائية اللغوية bilingualism أو التعددية multilingualism في المشهد اللغوي. وبناء على ذلك أقول :

١. في العالم العربي مجتمعات عرقية ودينية تجمع إلى لغاتها الأصلية اللغة العربية كالأكراد (نحو ١٢ مليونا) داخل العالم العربي في العراق وسورية ، والأمازيغ في دول شمال أفريقيا (نحو ١٥ مليونا) والأقباط في مصر (نحو ١٠ ملايين) ، والنوبيين في مصر (نحو مليون ونصف المليون) ، ثم يأتي بعد ذلك الأرمن والشركس والتركمان والشيشان واليهود وبقايا الجاليات الأوربية. ولم تكن لغات هذه الأقليات في يوم ما خطرا على اللغة العربية ؛ إذ شاركوا العرب تاريخهم وحضارتهم وأعرافهم الاجتماعية ومناشطهم الثقافية والتعليمية ومناحي حياتهم اليومية والوجدانية ، حتى إن غير المسلمين منهم يؤدون صلواتهم باللغة العربية. وقد نسمع صوتا يقول إن هذا لم يكن منهم عن رضا بل عن إكراه ؛ رغبة في إذكاء الصراع بين العربية وهذه اللغات.

٢. في العالم العربي ثنائية لغوية مفروضة تتمثل في فرض اللغة الإنجليزية لغة مشتركة للتواصل العالمي في كل المجالات ؛ بما لها من سطوة اقتصادية وسياسية وعسكرية وتكنولوجية، وليس العالم العربي وحده الذي تفرض عليه الإنجليزية، بل تشترك معه في ذلك سائر دول العالم . وقد وضع كالفي مثلثا لغويا قال إن كل الدول محتاجة إليه في حياتها العملية : يمثل الضلع الأول منه لغة دولية للتواصل العالمي ، ويمثل الضلع الثاني فيه لغة معيارية مشتركة تستعملها الدولة ، ويمثل

الضلع الثالث لغة محلية خاصة ليس من الضروري أن تكون مكتوبة. فإذا طبقنا فكرة هذا المثلث على العربية فالإنجليزية هي لغة التواصل الدولي ، والعربية الفصيحة هي اللغة المعيارية التي تستخدمها الدول العربية في محيطها القومي، والعربية الوسطى أو العامية هي اللغة المحلية. ولا خطر في اجتماعها على هذا النحو ما ظلت كل منها تقوم بوظائفها التكاملية دون أن تحاول أي منها إزاحة الأخرى لتحل محلها ، لكن الأمر لا يجري على هذا النحو ؛ إذ إن اللغة الدولية تسعى لإزاحة اللغة القومية لأن فيها عناصر كثيرة للمقاومة. وعلى الرغم من أن اللغة الدولية تجد من يناصرها من النخبة فإن إزاحتها للغة القومية أو حتى المساواة بين اللغة الدولية واللغة القومية واللهجات تواجه كثيرا من الرفض والاعتراض. وثمة ثنائية لغوية داخل البلاد العربية جعلت من الإنجليزية لغة للتعليم في المدارس والجامعات التي تضم أبناء النخبة ، ولغة لتدريس العلوم في الجامعات ، باستثناء التجربة السورية.

٣. وفي المغرب العربي يأخذ التعدد اللغوي شكلا أكثر تعقيدا ، إذ تتصارع الفرنسية فيه مع العربية التي هي اللغة الرسمية للدولة وتغلبها في مجالات عديدة وبخاصة في المجالات الاقتصادية والعلمية والتعليمية والمراسلات الرسمية بل إنها تتجاوز ذلك أحيانا لتحول دون استخدام لغات حضارية أخرى كالألمانية والإسبانية والإيطالية مع أنها تعد اللغة الثالثة في المغرب بعد العربية والأمازيغية.

٤. فتحت كثير من البلاد العربية – وفي مقدمتها مصر- الباب للتعدد اللغوي حين جعلت لغات أخرى غير الإنجليزية لغات ثانية تدرس في المدارس وأنشأت أقساما في الكليات الجامعية للغات ، وكليات للغات والترجمة لتعليم الفرنسية والإسبانية والألمانية والإيطالية واليابانية وغيرها ، بل أنشأت جامعات يابانية وألمانية وفرنسية تدرس فيها التخصصات العلمية بهذه اللغات كسرا لاحتكار اللغة الإنجليزية لهذه التخصصات ونشرا لثقافات أخرى غير ثقافة الإنجليزية. وهو تعدد حميد لأنه اختياري ، ولا يفضي إلى فرض لغات بعينها ، بل يسعى إلى تمكن بعض أبناء الوطن من لغات غير العربية يستطيعون بها الانفتاح على الثقافات العالمية.

ولعل النذير الذي يترصد هذا العنصر من عناصر البقاء يتمثل في الجنوح إلى إذكاء الصراع بين عناصر المنظومة اللغوية التي تقوم على تعدد اللغات والمستويات ، والسماح لبعض منها أن يتمدد في مساحة الاستعمال التي يشغلها غيره أو يغتصب الوظائف المنوطة بغيره ؛ إذ يؤدي إلى زعزعة الأمن اللغوي والسلام الاجتماعي. فالتعدد اللغوي داخل البيئة الواحدة إذا كان في إطار النسق اللغوي العام وله مكانه في المنظومة اللغوية والثقافية عند أبناء اللغة فلا خطر منه ، بل يعد مددا لها في الوظائف والرصيد المعرفي والثقافي.

خامسا : التنوع الداخلي:

يرتبط الواقع اللغوي في العالم العربي ارتباطا وثيقا بالواقع الاجتماعي ، ولما كان الواقع الاجتماعي شديد التنوع من حيث درجة التعليم التي حصلها كل فرد من أفراده، والمنطقة الجغرافية التي يعيش فيها أو التي هاجر إليها والطبقة الاجتماعية التي نشأ فيها أو ارتقى إليها فقد انعكس ذلك على الأداء اللغوي للطبقات أو الأنماط الاجتماعية التي تعيش فيه.

ولعل من أهم الدراسات التي ربطت بين التنوع اللغوي والتنوع الاجتماعي في بلد عربي باعتباره أنموذجا أو «دراسة حالة» ، من الممكن أن يدرس في ضوئها الواقع اللغوي في علاقته بالواقع الاجتماعي في بلاد عربية أخرى ، الدراسة الرائدة التي وضعها السعيد بدوي في كتاب له بعنوان «مستويات العربية المعاصرة في مصر. بحث في علاقة اللغة بالحضارة». وقد نظر الرجل فوجد في المجتمع متعلمين تلقوا أنماطا مختلفة من التعليم، فمنهم من تخرج في الأزهر ومنهم من تخرج في المدارس الحكومية ومنهم من تخرج في مدارس اللغات الأجنبية وأقسامها في الجامعات : الإنجليزية أوالفرنسية أوالألمانية أوالإيطالية والإسبانية ومنهم من تخرج في الجامعات المصرية أو الجامعات الأوربية أوالأمريكية ، ومنهم من اكتفى بالتعليم المتوسط مهنيا كان أو غير مهني ، ومنهم من لم يتجاوز تعلمه القراءة والكتابة ، ومنهم الأميون الخلص . ولم يشك الرجل في أن هذا التنوع الاجتماعي لازمه تنوع لغوي ، وانتهى إلى أن هذا التنوع اللغوي يتوزع على خمسة

مستويات متصلة ، لا فاصل بينها إلا لغرض الدراسة. وقد حددها على النحو الآتي :

١- فصحى التراث : وهي الفصحى المثال والنموذج والقدوة التي تحتفظ بخصائص الفصحى القدمى في أصواتها وصرفها ونحوها ومعجمها وأساليبها وفصاحة ألفاظها وبلاغة تعبيرها ، وأعلاها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، ثم أشعار الشعراء وأقوال البلغاء في عصور العربية الزاهرة . وهذا النوع لا يزال مستعملا عند من ثقفوا ثقافة دينية وتراثية من علماء الدين وغيرهم ، يستخدمونها في كتاباتهم وخطبهم وأحاديثهم في المحافل العامة والبرامج الدينية ، وتحاكيها المسلسلات التاريخية والدينية لإضفاء الصدق الفني على ما تنطق به شخصياتها.

٢- فصحى العصر: وهي تأخذ من فصحى التراث نظامها الصوتي والصرفي والنحوي مع تطور ملحوظ في نطق بعض الأصوات تأثرا باللهجات المحلية ، وقياسات خاطئة في بعض الصيغ الصرفية ، وإيثار لبعض أنماط الجمل وإهمال للإعراب أحيانا أو الخطأ فيه عند جمهور مستعملي هذا المستوى ، وتجاوز لمعجمها اللفظي إلى معجم ثري بألفاظ الحضارة ومستحدثات العصر في كل المجالات. وهذه التطورات هي التي تقلق الحريصين على تحقيق المستوى الصوابي للغة ، وهي التي تعقد من أجلها عشرات المؤتمرات وتسود آلاف الصفحات. ويشيع استخدامها عند القادرين عليها في المحاضرات والندوات والبرامج الثقافية ، ونشرات الأخبار ، والكتابات العلمية والأدبية والثقافية ، وفي الصحف اليومية والمجلات والكتب والروايات. وتأثرها واضح بالحضارات المعاصرة فكرا وألفاظا وأساليب ، وتعد مستودع العلوم والمعارف والفنون والآداب المعاصرة في زماننا. وكلتا الفصحيين يكتسبها الناس تعليما في المدارس أو المعاهد ابتداء من العام السادس من عمر أطفال اللغة.

٣- عامية المثقفين ، ويطلق عليها باحثون آخرون اللغة الثالثة أواللغة الوسطى وأسماها بعضهم تهكما أو تظرفا اللغة الخنثى ، وهي ثمرة الامتزاج بين فصحى العصر والعاميات واللغات الأجنبية يكتسبها الناس تلقائيا متحررة من الإعراب في الأغلب ، وهي المستوى المشترك في الأحاديث غير الرسمية بين أبناء البلاد العربية على اختلاف لهجاتهم. وقد تسللت إلى المحاضرات الجامعية والحوارات السياسية والثقافية والفنية عند غير

المتخصصين في اللغة العربية ، بل تجاوزتهم إلى المتخصصين في كثير من الأحيان.

٤. عامية المتنورين : ويستخدمها غير الأميين من عامة المواطنين الذين تلقوا قدرا من التعليم في شؤون حياتهم اليومية والحديث بين الأهل والأصدقاء في المواقف الاجتماعية وأحاديث الهواتف. وهي الشائعة في الأفلام والمسلسلات والمسرحيات التي تعالج قضايا اجتماعية معاصرة ، والتعليقات الرياضية والأغاني الخفيفة ونحوها.

٥. عامية الأميين : وهي لغة الطبقة الدنيا في المجتمع ، ولا تسمع إلا في الأماكن الشعبية وما يسمى الآن بالعشوائيات. وهي مادة خصبة لمؤلفي الأفلام والتمثيليات التجارية التي تبالغ في تصيد الهابط من الألفاظ والعبارات والمبالغة فيه واختراعه أحيانا ؛ رغبة في الرواج التجاري ، وقد أدى إلحاح وسائل الإعلام عليها من خلال ما تعرضه من أفلام ومسلسلات إلى أن تسللت ألفاظها وعباراتها إلى المستويات الأخرى ، وأصبحت جارية على ألسنة الأطفال والشباب من كل المستويات.

ويهمنا بعد ذلك أن نلفت إلى ما يأتي :

أولا : على الرغم من تقادم العهد بهذه الدراسة التي ظهرت منذ أربعين سنة فلا تزال قيمتها باقية ، ولا تزال الدراسة الفريدة الشاملة التي أوضحت العلاقة الوثقى بين التنوع اللغوي والتنوع الاجتماعي في بلد من بلدان العالم العربي ، ومن الممكن أن تنطبق على كثير غيره.

ثانيا: هذه الدراسة قضت قضاء مبرما على ما يسمى الازدواج اللغوي باعتبارها اللغة العربية بكل تنوعاتها ومستوياتها لغة واحدة أو كلا لغويا متصلا ، تتدرج مستوياته لكنها كألوان الطيف لا تفصل بينها حدود ، إذ ينتقل مستعملو اللغة بين مستوياتها جميعا بقدر ما حصلوا من تعليم وثقافة. وقد ظلت هذه المستويات زمنا طويلا ليس بينها صراع على مستوى الاستخدام الواقعي ؛ إذ كان الناس يراعون بحسهم اللغوي أن يطابق المقال مقتضى الحال ، فإذا خرج أحد على هذا لقي من التهكم والسخرية والهزء ما لا قبل له به عقابا له على ما فعل. ومن عجب أن كثيرا من الباحثين الآن لا يزالون يتحدثون عن الازدواج اللغوي بين فصحى وعامية مرددين كل حين اسم فيرجسون ، ومن الطريف

أن هذا الرجل عبر في مقال له نشر في الكتاب التذكاري الذي صدر بالإنجليزية تكريما للسعيد بدوي بعنوان Understanding Arabic عن فزعه لما آل إليه حال هذا المصطلح في كتابات اللغويين الذين انحرفوا به عما أراد وحملوه ما لم يحتمل.

٣. ما ينبغي أن يفهم من هذا أن العالم العربي يعيش في سلام وأمن لغويين ؛ بل الهدف من ذلك أن نلتفت إلى واقع الاستخدام اللغوي بتنوعاته المختلفة ، وما يقوم به كل تنوع من وظائف ، وأن الخطر يكمن في العبث بهذا التنوع والوظائف. ولا شك أن بعض المستويات يطغى الآن على بعض ، وأن الفصحى بما لها من تجربة تاريخية وتراث ثقافي وعلمي وأدبي هي المؤهلة للقيام بالعبء الحضاري ، ومن اللازم أن تبذل كل الجهود العملية التي تمكنها من أداء هذا الدور.

ولا أشك في أن النذير الذي يتربص بهذا التنوع اللغوي ويزعزع أمنه ويهدد حيويته ما آل إليه حال التعليم في البلاد العربية الذي تكتسب به الفصحى تعلما، وما آل إليه حال وسائل الإعلام مكتوبة ومرئية ومسموعة ، وتأثير أدائها اللغوي في الناس لا حدود له إن سلبا وإن إيجابا . وإصلاح هذين الجهازين الخطيرين هو مفتاح الحل ، وهو ليس في يد من أضاعوا أعمارهم في تشخيص الداء ووصف الدواء بل في يد من يملكون اتخاذ القرار وهي مسؤولية لا فكاك منها.

سادسا : تراث اللغة:

١. لم تنفصل اللغة العربية في سيرورتها وصيرورتها التاريخية التي يعز لها النظير عن تراثها منذ العصر الجاهلي حتى الآن ؛ إذ كانت ولا تزال لسانه الناطق ومستودعه الحافظ. وقد استطاع العلماء منذ عصر التدوين وما تلاه أن يجمعوا تراثها الأدبي في العصر الجاهلي ليكون زادا لهم في فهم القرآن وبيان معانيه وفقه أساليبه وتبين أوجه إعجازه ، وليكون مصدرا أساسيا من مصادر الاستشهاد فيما استنبطوه من قواعد اللغة نحوا وصرفا ومن ضروب البلاغة وأسرار البيان وبدائع البديع. وكان للقرآن الكريم أثره في إثراء العربية ألفاظا ومعاني وتراكيب وأساليب ، ونشأت لخدمته علوم سميت علوم القرآن كما نشأت لخدمة الحديث

النبوي الشريف علوم سميت علوم الحديث. ولما كان القرآن الكريم نصا لغويا فقد نشأت في ظلاله الوارفة علوم اللغة ، كما نشأت في ظلاله بوصفه المصدر الأول للتشريع علوم الشريعة ، وبوصفه عقيدة علوم التوحيد والكلام ، ثم اتسعت مناحي الثقافة لتشمل من بعد كتب الأدب والمعارف العامة وتقويم اللسان والسير والتواريخ ومعجمات الأعلام والبلدان. ولهذا لم تكن اللغة العربية لغة دينية فحسب ، بل كانت لغة علم وأدب وثقافة ووسيلة حياة.

٢. مرت العربية عبر تاريخها المديد بمراحل من الصقل والتهذيب والتطور والتغير قبل أن تخرج من الجزيرة العربية ؛ إذ استصفت من لغات القبائل لغة مشتركة جامعة أشبه ما تكون باللغة الرسمية ، نظم الشعراء بها أشعارهم في نظام محكم وإيقاع منضبط وبيان ساحر، وألقوا بها خطبهم في أسواقهم الأدبية الجامعة ، وتناقلوا بها أمثالهم وحكمهم ، ورووا بها قصصهم وأساطيرهم. وظلوا يستعملون معها لغات قبائلهم في شؤونهم المحلية من دون أن تزاحم إحداهما الأخرى خضوعا للطبيعة الاجتماعية للغة التي تقضي بلغة جامعة للثقافة ، ولغة محلية للحياة اليومية. وقد كان لنزول القرآن الكريم بهذه اللغة المشتركة أثر حاسم في تعزيزها وبقائها حية حتى الآن ، لكنه لم يتخذ من هذه اللهجات موقفا عدائيا بل سمح باستخدامها في قراءات القرآن تيسيرا على الناس.

٣. حين خرجت العربية من الجزيرة العربية ومعها القرآن الكريم كتاب عقيدة وشريعة ومنهج حياة واجهت أكبر حركة تحول لغوي في تاريخ المنطقة ، لكنها استجابت في مرونة وقوة لمطالب الحياة الجديدة لشعب منتصر وشعوب ذات حضارات عريقة. ولم تجد العربية مشقة في اكتساح اللغات الدخيلة التي فرضت على هذه الشعوب لغة رسمية قرونا متطاولة ، لكن المواجهة الحقيقية كانت بينها وبين اللغات الوطنية. ولم يكد يمضي قرن من الزمان أو يزيد قليلا حتى هجرت هذه الشعوب لغاتها الوطنية طوعا واتخذت من العربية لسانا لها كما تركت دينها طوعا واتخذت من الإسلام دينا لها ، ولم يكتفوا بذلك بل نبغ من بينهم علماء أعلام قدموا لهذه العربية خدمات جليلة في اللغة والنحو والتفسير والقراءات

والفقه وأصوله بل تجاوزوا العلوم الدينية إلى علوم الطب والفلك والكيمياء والرياضيات وغيرها.

٤. كان للأمم التي دخلت الإسلام تراث علمي وفكري وحضاري ونظم متطورة في السياسة والحكم والإدارة فكان لا بد من الإفادة منه ، فشمر المسلمون من أبناء هذه الأمم ممن أجادوا العربية عن ساعد الجد ونقلوا إلى العربية تراث هذه الأمم في العلم والحضارة ونشأت في العربية علوم لم يكن لها بها عهد. لقد نشطت حركة الترجمة في العصر العباسي كما أسلفنا بتشجيع من الخلفاء وتحملت الدولة التكاليف الباهظة للترجمة، وقبلت أن تدفع الدولة المهزومة تعويضات من ذخائر كتبها. واستوعبت اللغة العربية هذا كله، وتمثلته وقدمته إلى الإنسانية بلسان عربي مبين.

ولا يشك شاك بعد هذا في أن هذا التراث المجيد عنصر راسخ من عناصر بقاء العربية وحيويتها إذ يمثل القاعدة المعرفية الداعمة لها على الدوام.

ولعل من أخطر النذر التي تترصد هذا العنصر عبث الشباب ، وبخاصة من تعلم منهم لغة أجنبية في هذه الأيام ، بنظام الكتابة العربية التي حفظت لنا هذا التراث ، والعدول عن هذا النظام المستقر إلى الكتابة على غير نظام بحروف لاتينية. وإذا كان علماء هذه الأمة ومثقفوها قد واجهوا مثل هذا بكل حسم في مطلع القرن الماضي فهل من الممكن السكوت على هذا العبث حتى ينقطع ما بيننا وبين هذا التراث الفريد؟.

سابعا : نظام الكتابة:

تتصل هذه المسألة بمدى تقييس standardization نظام الكتابة وتوحيده وتقنينه. وقد أتيح لنظام الكتابة العربية من التقييس والضبط والتقنين في القرنين الأول والثاني الهجريين ما أوفى به على الغاية. وما حدث له من تطوير في عصور الطباعة والتكنولوجيا لم يمسس جوهر هذا النظام. وبيان ذلك على النحو الآتي :

١. طور العرب نظاما للكتابة مشتقا من الأبجدية النبطية التي كانت مستخدمة في

القرن الثاني قبل الميلاد ، وهو نظام يعتمد في المقام الأول على الصوامت consonants وحدها ، ولكن تدوينه كان محدودا حتى ظهور الإسلام ؛ ولا أدل على ذلك من أن ما اكتشف من نقوش كتبت بهذا النظام لم يتجاوز خمسة نقوش. وكان العرب قبل الإسلام بنحو مائة وخمسين عاما قد استصفوا من لغات القبائل لسانا عربيا معياريا مشتركا طوروه من لغة قريش أبدعوا به أشعارهم وخطبهم ووصاياهم وأمثالهم واستعملوه في أسواق العرب وفي محافلهم ومواسم تجمعهم ، وبهذا اللسان العربي المبين نزل القرآن الكريم .

ومن الثابت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم اتخذ كتابا للوحي ليتضافر على حفظه عاملان : الحفظ في الصدور والرسم في السطور. وتوفي رسول الله صلى الله عليه وسلم والقرآن لم يجمع بين دفتي مصحف لكنه جمع الجمع الأول في عهد أبي بكر رضي الله عنه. فلما ولي عثمان بن عفان رضي الله عنه الخلافة أراد أن يجمع الناس على مصحف إمام لكن النص المجموع كان مكتوبا بالخط الكوفي المجرد من علامات الضبط والإعجام ، فعكف الأئمة على تطوير نظام للكتابة وتقييسه بحيث يصبح صالحا لتدوين القرآن الكريم على نحو دقيق.

وقد بدأ ذلك أبو الأسود الدؤلي بنقط الإعراب وتلاه في الراجح يحيى بن يعمر بنقط الإعجام وكان العملان إيذانا بتحول خطير في ضبط نظام الكتابة العربية وتقييسه ظل أثره باقيا حتى الآن ؛ فنقط الإعراب كان إدخالا للصوائت القصيرة في نظام الكتابة الصامتية consonantal تحرك بها من نظام أبجد abjad نحو نظام ألفباء alphabet ؛ فلا عجب أن نجد من اللسانيين المحدثين من يصنف نظام الكتابة العربية الآن على أنه وسط بين النظام الأبجدي والألفبائي . ونقط الإعجام كان تمييزا للحروف المتماثلة شكلا المختلفة نطقا فكان بعضها يميز بالنقط ، وبعضها بإهمال النقط فالباء أعجمت بنقطة واحدة تحتية والنون بنقطة واحدة فوقية والتاء بنقطتين فوقيتين والياء بنقطتين تحتيتين والثاء بثلاث نقاط فوقية. وأعجمت الجيم بنقطة واحدة تحتية ، والخاء بنقطة واحدة فوقية، وأهملت الحاء. وأعجمت الذال بنقطة واحدة فوقية ، وأهملت الدال. وكذلك الزاء والراء، والضاد والصاد، والظاء والطاء، والغين

والعين. وأُعجمت الشين بثلاث نقط فوقية وأُهملت السين. أما القاف والفاء فهما في ضبط المشارقة معجمتان بنقطتين فوقيتين في القاف، وبنقطة واحدة فوقية في الفاء، أما في ضبط المغاربة فهما معجمتان بنقطة واحدة فوقية في القاف، وبنقطة واحدة تحتية في الفاء، إلا إذا كانتا متطرفتين فتهملان. وهناك ستة حروف لم تنقط لأنها لا تلتبس بغيرها وهي (ك ل م و هـ ا)

ثم جاء الخليل بن أحمد (ت ١٧٠ هـ) فعدل ما جاء في نقط أبي الأسود حين خشي اختلاط نقط الإعراب بنقط الإعجام ؛ فجعل علامة الفتحة ألفا صغيرة منبطحة فوق الحرف ، وعلامة الضمة واوا صغيرة فوق الحرف ، وعلامة الكسرة ياء صغيرة ممتدة إلى الخلف تحت الحرف ، وجعل علامة السكون رأس خاء (مقتطعة من كلمة خفيف) توضع فوق الحرف ، وعلامة التشديد رأس شين (مقتطعة من كلمة شديد) توضع فوق الحرف ، ووضع علامة للمد ، وعلامة لهمزة الوصل رأس صاد صغيرة توضع فوق الحرف ، واخترع صورة لهمزة القطع رأس عين صغيرة لتقاربهما في المخرج. وأصبح من الممكن أن يكتب التشكيل بلون المداد نفسه. وقد شمل التطوير إيجاد حروف مركبة مثل « لا » التي ركبت من الألف واللام ، والهمزة التي ركبت مع الواو « ؤ » ، ومع الياء « ئ» ، ومع الألف « أ » ، والتاء التي ركبت مع الهاء لتنتج تاء مربوطة.

وقد ظل ما قام به هؤلاء الأعلام ماثلا في نظام الكتابة حتى الآن.

٢. لنظام الكتابة العربية خصائص تميزه أهمها :

أ. للصوت اللغوي الواحد حرف كتابي واحد أو بتعبير المحدثين للفونيم الواحد جرافيم واحد. والجرافيم الواحد له ألوجرافات تتنوع صورها في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها وإفرادها ، ولكنها تظل صورا لحرف واحد يسهل تعرفها ونسبتها إليه.

ب. تكتب الكلمة العربية متصلة الحروف من اليمين إلى اليسار ، وبعضها يتصل من الجهتين بالسابق واللاحق ، وبعضها يتصل بالسابق دون اللاحق ، وبعضها يكتب مفردا. أما الأعداد فتكتب من اليمين إلى اليسار أيضا ما عدا المائة ومضاعفاتها

فتكتب من اليسار إلى اليمين.

ج. تعتمد اللغة العربية في بنيتها الصرفية على الجذور الصوامت التي تحمل أصل المعنى وما يضاف إليها من زوائد تؤدي إلى اشتقاق الصيغ على نحو قياسي لا يؤدي في الأغلب الأعرف إلى اختلاف المعنى. من ثم فإن هذا النظام الكتابي أنسب الأنظمة لكتابتها ؛ لأنه يعتمد في المقام الأول على الصوامت فلا تكتب الصوائت القصيرة بجانب الحرف بل فوقه أو تحته. وهي لاتكاد تكتب في الوقت الحاضر إلا في النصوص الدينية وبعض الكتب التراثية والتعليمية. من ثم رأى بعض الباحثين أن الصوائت القصيرة في العربية لها دور ثانوي في نظام الكتابة العربية ، وذكروا أن دراسات حديثة أثبتت أن الناطقين بالعربية ليس لديهم حساسية للصوائت في نطق الإنجليزية وهجائها ، وهم يستخدمون استراتيجيات تعتمد على الصوامت في القراءة والفهم واستنتجوا من ذلك أن إضافة الصوائت القصيرة إلى الكلمات العربية ليس لها تأثير قوي في سرعة القراءة والفهم ؛ وهذا يؤكد أن نظامها الكتابي أقرب إلى النظام الأبجدي منه إلى النظام الألفبائي. وبناء على ذلك فإن الدعوة المشبوهة إلى كتابتها بحروف لاتينية أمر تأباه طبيعة اللغة العربية.

د. يرتبط نظام الكتابة العربية ارتباطا وثيقا بأنظمتها الصوتية والصرفية فهو يستجيب للتغيرات الصوتية في نحو« اصطبر» و « ازدهر» و «إما « المركبة من إن الشرطية و ما الزائدة ، وهو يراعي النظام الصرفي في نحو « أخرج « و «اخرج « ، و « دعا « و « قضى « ، و» يدعو» و « يدعوا « ، وكتابة وكتابه ، كما يراعي النظام النحوي في نحو « لاعبو الفريق « و» لاعبوا الفريق « ، و « زيدُ بنُ علي « و « زيدٌ ابن علي» و « فيم كانوا يختلفون « و» فيما كانوا يختلفون «. ولذلك فإن نظام الكتابة واحد من أنظمة اللغة العربية التي يرتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ويحتاج بعضها إلى بعض.

هـ. لنظام الكتابة العربية قوة ذاتية مستمدة من ارتباطه بالقرآن الكريم وبتماسكه الداخلي واتساقه جعلته يرافق الإسلام والعربية في انتشارهما في أرجاء الأرض

حتى أصبح الآن ثاني الأنظمة الكتابية انتشارا في العالم بعد النظام اللاتيني وظل باقيا قرونا متطاولة يسجل التراث الأدبي والثقافي والعلمي والمعرفي للغة العربية دون أن يصيبه تغيير جوهري تستغلق به قراءة هذا التراث في كل عصوره ؛ فقد استطاع الباحثون العرب أن يحققوا مخطوطات مضى عل كتابتها مئات السنين وينشروها في الناس . كما جعلته يصمد لكل محاولات التشويه والتبديل والإقصاء. هذه القوة الذاتية المستمدة من ارتباطه بالديني المقدس جعلت لغات كثيرة تستعيره لكتابة لغاتها بلغت عدتها خمسا وعشرين لغة ، تحولت منها بفعل أفاعيل السياسة ودعاوى الحداثة ست لغات عن النظام العربي إلى النظام اللاتيني هي : الإندونيسية والهوسا والصومالية والسودانية والسواحيلية والتركية ، وخمس من اللغات القوقازية منها الشيشانية إلى النظام السريليكي Cyrillic وبقيت حتى الآن أربع عشرة لغة متمسكة به منها الفارسية والأردو والباشتو والبلوشية.

و. واجه نظام الكتابة العربي في عصور الطباعة والتكنولوجيا تحديات كبيرة بسبب طبيعته الوصلية وتعدد أشكال الحروف فيه واتجاه كتابته من اليمين إلى اليسار. وقد بدأت المحاولات الأولى لاستخدامه في الطباعة في أوربا في القرن السادس عشر ثم استقرت في البلاد التي كانت تستعمل العربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في تركيا ١٧٢٧م وفي لبنان ١٧٣٤م وفي مصر ١٨٢١ م ، واختير خط النسخ لشدة وضوحه وقربه من الأصل وقد كان صندوق الطباعة في ذلك الوقت يحتوي أكثر من خمسمائة شكل من أشكال الحروف ثم اخترعت الآلة الكاتبة بالخط العربي عام ١٩١٤ واستخدمت في مصر مختزلة أشكال الحروف بأن جعلت للحروف في أول الكلمة ووسطها شكلا واحدا وللحروف الأخيرة والمنفصلة شكلا واحدا وللحروف التي توصل من جهة واحدة شكلا واحدا.

وفيما بين ١٩٧٦ و ١٩٨٢طور علماء الحاسوب العرب رموزا موحدة لإنتاج النص العربي وبدأت بها الكتابة منذ ذلك الوقت. وكان التحدي الأكبر هو كتابتها متصلة من اليمين إلى اليسار، إذ إن هذه الأجهزة مصممة للكتابة حروفا مفردة من اليسار إلى

اليمين. وكان لابد لإنتاج الشكل الصحيح للكتابة العربية من إيجاد ما يسمي محرك التقديم rendering engine واستخدام ما يسمى الفرمطة السياقية contextual formatting لإيجاد ما يسمى الاتجاه الثنائي الذي يمكن من الكتابة من اليمين إلى اليسار أو من اليسار إلى اليمين وقد تم لهم ذلك وأمكن أن تظهر الكتابة العربية على صورتها الصحيحة موصولة من اليمين إلى اليسار باستخدام مفتاح لتحويل الاتجاه ، وإن كانت بعض الأجهزة التي تنتجها مؤسسات تكنولوجية كبرى مثل « ماك » لا تزال تعاني من مشكلة في كتابة العربية موصولة من اليمين إلى اليسار وتظهر فيها الحروف مفرقة متجهة من اليسار إلى اليمين ، ربما لغرض في نفس يعقوب.

وفضلا عما لنظام الكتابة العربية من قيمة لغوية ودينية وتاريخية وثقافية أشرت إليها فإن له قيمة جمالية نفيسة ، فالخط العربي بأنواعه المختلفة وتجلياته الإبداعية يعد واحدا من أجمل الفنون وأندرها في العالم إذ يبدع من الحروف العربية تكوينات جمالية باهرة لا تزال باقية على الدهر في قصر الحمراء وفي غيره لم تجرؤ يد على المساس بها؛ برغم تبدل الظروف وتغير الأحوال ، وما تزال جدران الدور والقصور والمساجد تزدان بها في كل مكان. ولم يتح لنظام كتابي آخر مهما يكن شأنه مثل ما أتيح لنظام الكتابة العربية من هذه القيم الفريدة الباقية.

وما أظن منصفا بعد هذا يماري في أن نظام الكتابة العربية عنصر راسخ من عناصر بقائها وحيويتها .فهل ثمة من نذر الفناء ما يهدد هذا العنصر من عناصر البقاء؟.

تطلق أحيانا نذر كاذبة أشبه بالبرق الخُلَّب ، منها أن نظام الكتابة العربية يجعل تعلم العربية صعبا على الأطفال والبالغين من الأميين فضلا عمن يريد تعلمها من غير الناطقين بها ، ومنها أن خلوها من الحركات يجعل الكتابة عرضة لقراءات مختلفة تؤدي إلى التأثير على سرعة القراءة كما تؤدي إلى سوء الفهم ، ومنها أن الكتابة الصحيحة تقتضي العلم بقواعد الصرف والنحو ، ومنها أن تعدد أشكال الحرف واختلاف مواضع النقط يوقع الكاتب والقارئ في اللبس. وهذه النذر كلها لا تثبت على التمحيص ؛ إذ تعلم الكتابة والقراءة بهذا الحرف بلايين البشر من العرب ومن غيرهم منذ تقييسه وضبطه

في القرنين الأول والثاني الهجريين ولا يزالون ؛ وحفظ به التراث العربي والإسلامي كله ، بل تعداه إلى كثير من تراث الأمم الأخرى. وهذه النذر الكاذبة ليس مردها إلى خلل في النظام بل في أساليب التحصيل ومناهج التعليم.

لكن النذير الحقيقي الذي ينبغي أن يؤخذ مأخذ الجد هو ما يقوم به الشباب الآن في غرف الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعي على الإنترنت وكتابة الرسائل على الهواتف المحمولة ، إذ أصبح كثير منهم يستخدم الحرف اللاتيني في الكتابة معوضا النقص في الحروف بأرقام من النظام نفسه ، فضلا عن استخدام لغة ثالثة أو رابعة تدمج الإنجليزية في العربية فيما يطلق عليه العربيزي. على أن هذه الظاهرة لا تزال محدودة الأثر باستخدامها في مجال التواصل اليومي العفوي ، حتى إذا ترك الشباب هذه المواقع عادوا إلى الكتابة بالعربية في الشؤون الرسمية والتعليمية والثقافية ، وأخوف ما يخاف منه أن تتسلل مع الوقت إلى المواقف الثقافية والرسمية ، وإن كنت أوقن أن هذا لن يحدث في المدى المنظور أو لن يحدث أبدا.

ثامنا : الدعم المؤسسي institutional support :

تتعلق هذه المسألة بمدى الدعم الذي تناله اللغة من المؤسسات الحكومية وغير الحكومية للتمكين لها ونشرها داخل وطنها وخارجه في إطار سياسة لغوية محددة. ولا يشك أحد في أن في العالم العربي مؤسسات حكومية وغير حكومية أنشئت لدعم اللغة العربية ، وتعزيز مكانتها ، والحفاظ على سلامتها ، وحمايتها من الأخطار. وصحيح أن بعضا منها لا يقوم بعمله على الوجه المرجو ، ولا يزال أثره محدودا حتى الآن لكن هذا لا يعني أنه غير موجود. وفي مقدمة هذه المؤسسات :

١. مجامع اللغة العربية التي قامت ولا تزال بجهود مضنية في تيسير اللغة العربية وتنقيتها متنا وقواعد وأساليب ورسم حروف ، وبذلت جهودا كبيرة في تعريب المصطلحات العلمية والفنية والعسكرية وألفاظ الحضارة ووضع معجمات خاصة بمصطلحات العلوم ، فضلا عن وضع المعجمات العامة. وقد قامت بالإضافة إلى ذلك بتشجيع البحث العلمي باللغة العربية والإنتاج الأدبي شعرا ونثرا وإحياء

التراث العربي بتحقيق ذخائره ونشرها.

٢. المدارس والمعاهد والجامعات الإسلامية التي تعنى بتنشئة طلابها تنشئة تراثية تبدأ بحفظ القرآن وحسن تجويده وترتيله ودراسة علومه والإحاطة بتاريخ العربية وتراثها اللغوي والأدبي والديني عبر العصور وغرس القيم الإسلامية في نفوس أبنائها دون إهمال لعلوم العصر ومستجداته. وأبناء هذه المؤسسات هم الرصيد الباقي والداعم لهذه اللغة وتراثها الفريد. وفي مقدمة هذه المؤسسات الأزهر الشريف ومعاهده وجامعة أم القرى والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وجامعة الإمام محمد بن سعود في الرياض. وهي لا تقتصر على تعليم أبناء اللغة العربية ، بل تتعداهم إلى رصيد آخر باق من أبناء الدول الإسلامية ، يضاف إليها أقسام اللغة العربية المنتشرة في كليات التربية والآداب في كل الجامعات العربية.

٣. المنظمات العربية : ومنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) التابعة لجامعة الدول العربية التي ينص دستورها على المحافظة على التراث العربي الثقافي والحضاري وتحقيق المخطوط منه ونشره ، وتنسيق الجهود بين المؤسسات اللغوية والتربوية في العالم العربي لتعزيز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائها وفي المؤسسات التي تقوم على تعليمها ، والتصدي لمشكلة الأمية في الوطن العربي ، واستحداث أنساق شديدة المرونة والتطور للتعليم المستمر ، فضلا عن الارتقاء بالتعليم العالي وتنمية البحث العلمي ، ودعم التعاون المشترك بين العلماء والباحثين العرب في المجالات التطبيقية والتخصصات الجديدة. ومن مؤسساتها مكتب تنسيق التعريب الذي يقوم بمتابعة جهود التعريب في الوطن العربي وتشجيعها والتنسيق بينها ، والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر ومن أهدافه المساعدة على تعريب التعليم العالي والجامعي بفروعه وميادينه المختلفة ، والتنسيق بين مؤسساته رفعا لكفاياته ، وإحكاما للربط بينه وبين التنمية في العالم العربي ، وإغناء الثقافة العربية بتعريب الرفيع من روائع الفكر العالمي في العلوم والآداب والفنون ونقل مالم ينقل منه إلى العربية. ومن المؤسسات التابعة لمكتب التربية العربي لدول الخليج المركز التربوي للغة العربية

ومقره الشارقة ، وهو يهدف إلى تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة ، مع الأخذ بأفضل الوسائل التقنية والالتزام بمعايير الجودة العالمية.

٤. المراكز والمجالس العالمية التي أنشئت حديثا في الوطن العربي لخدمة اللغة العربية، وفي مقدمتها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الذي يشق طريقه بعزم وثبات لتحقيق الأهداف التي أنشئ من أجلها ، وهي المحافظة على سلامة اللغة العربية ، وإيجاد البيئة الصالحة لتطويرها ونشرها ، والإسهام في دعمها وتعلمها ، والعناية بنشر الدراسات والأبحاث والمراجع اللغوية ، ووضع المصطلحات العلمية واللغوية والأدبية والعمل على توحيدها ونشرها، وتكريم العلماء والباحثين والمختصين في اللغة العربية ، وتقديم الخدمات ذات العلاقة باللغة العربية للأفراد والمؤسسات والهيئات الحكومية. ويؤازره المجلس العالمي للغة العربية ، وهو مؤسسة عالمية ثقافية مقرها لبنان تعنى باللغة العربية والحفاظ على سلامتها وتسعى إلى تشجيع الفصحى ، وإبراز جمالها ، وقدرتها على استيعاب المصطلحات العلمية الحديثة ورفع شأنها ، والذود عنها في مواجهة التحديات المعاصرة. يضاف إليهما المجلس الدولي للغات ومقره بيروت أيضا، وهو يهدف إلى الإسهام في النهوض باللغة العربية وثقافتها وربطها باللغات المختلفة في العالم من خلال تقديم البرامج التعليمية والتدريبية ، والدراسات والأبحاث التقنية والعلمية ، واستحداث الأقسام والمؤسسات التعليمية ، وإصدار الكتب والمراجع والمطبوعات والوثائق التخصصية ، وعقد المؤتمرات والندوات والمعارض ، ويهدف أيضا إلى التضامن والتعاون والتكامل والتواصل مع الأفراد والمؤسسات والهيئات الحكومية والأهلية الوطنية والدولية والتنسيق معها في المجالات التي تتعلق بخدمة اللغة العربية وثقافتها ، كما يهدف إلى إعداد التقارير والمعايير لضمان جودة مؤسسات اللغة العربية وما تضعه من برامج.

٥. الجمعيات الأهلية لحماية اللغة العربية والدفاع عنها ، ومنها جمعية حماية اللغة العربية التي أنشئت في الشارقة عام ١٩٩٩ ، وأخرى بالاسم نفسه أنشئت في

مصر عام ٢٠٠٠، وهما تسعيان إلى حماية اللغة العربية من الأخطار المحدقة بها. ومن أهدافهما غرس الاعتزاز بالعربية في نفوس أبنائها والتوعية بأهميتها على المستويين الرسمي والشعبي ، والعمل على تيسير تعليمها للناشئة ، وتنظيم الندوات والمحاضرات وحلقات البحث للنهوض بها.

٦. المراكز والمؤسسات التي تقوم بالمعالجة الآلية للغة العربية وحوسبتها مثل صخر ومايكروسوفت ومؤسسة حرف ومركز تقنيات اللغة العربية ، وهي كلها تقوم بتطويع التقنيات الحاسوبية لخدمة اللغة العربية وتحقق في ذلك نجاحا مطردا.

٧. عشرات المؤتمرات المحلية والعالمية التي عقدتها الجامعات والمؤسسات الأكاديمية على امتداد العالم العربي بل في ماليزيا وغيرها من بلدان العالم الإسلامي لبحث مشكلات اللغة العربية والتحديات التي تواجهها في عصر العولمة والحوسبة والإنترنت واقتراح الحلول ومواجهة التحديات.

٨. الجوائز الكبرى التي تقدمها بعض الدول العربية والمؤسسات العالمية في الدول العربية لأعلام الدراسات اللغوية والأدبية والإسلامية والتقنية مثل جائزتي الدولة التقديرية والتشجيعية في مصر ، وجائزة الملك فيصل العالمية ، وجائزة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله ابن عبد العزيز في الترجمة ، والجائزة العالمية للرواية العربية ومقرها أبو ظبي وهي النسخة العربية من جائزة بوكر ، وغيرها.

والنذير الذي يترصد هذا العنصر من عناصر البقاء لا يأتي من خارجه بل من داخله، إذ إن أثر هذه المؤسسات في مستعملي اللغة العربية لا يزال محدودا ، ولا يتناسب أبدا مع ضخامة هذه المؤسسات وأهدافها المعلنة ومن يقوم عليها من أكابر العلماء وصفوة الباحثين وما ينفق عليها من مال ، فكأنها في واد وواقع الاستعمال في واد آخر، فهذه مشكلات اللغة العربية وأزماتها قائمة لم تبرح بل تزداد تعقيدا ؛ حتى علت صيحات الباحثين تنذر بالانتحار اللغوي ، وأصبحت المؤتمرات التي تعقد لمعالجة مشكلاتها ومناقشة قضاياها والتحديات التي تواجهها «رثائيات رائعة للغة العربية وبكائيات بليغة

ذرفت على موتها المؤكد القريب » كما قال علي القاسمي في تقريره عن المؤتمر العالمي الذي عقد في مقر جامعة الدول العربية عن لغة الطفل العربي في عصر العولمة عام ٢٠٠٧، من دون التقدم خطوة واحدة إلى الأمام!.

تاسعا : موقف أبناء العربية منها:

تتعلق هذه المسألة بمدى اعتزاز أبناء العربية بها ، وتقديرهم لها ، وحرصهم عليها ، ورغبتهم في تطويرها وتنميتها ، مع المحافظة على أمنها وسلامتها ، وتوفير البيئة الملائمة لنموها وازدهارها ، وتمسكهم بها رمزا لهويتهم وكينونتهم لا مجرد وسيلة للتواصل يمكن استبدال غيرها بها.

ولا خلاف في أن فصحى التراث أو الفصحى إن شئت لها المكانة العليا في نفوس أبناء العربية والأمم الإسلامية جميعا بما هي لغة القرآن الكريم وعلومه والحديث النبوي الشريف وعلومه والتراث اللغوي والأدبي والثقافي والعلمي في عصور العربية الزاهرة. وفي العالمين العربي والإسلامي على امتدادهما من يقفون حياتهم على دراستها وتعلمها وخدمة تراثها حفظا في السطور والصدور ، ولا خوف عليها على الإطلاق في حاضر أو مستقبل ، وهو أمر لا تدانيها فيه لغة في العالم كله.

أما الخلاف كله فهو في مكانة فصحى العصر أو الفصيحة إن شئت في نفوس أبنائها على الرغم من أنها ابنة شرعية للفصحى التي تمثل لها عمقا استراتيجيا وزادا لا ينفد لحياتها وبقائها ، وأن العلاقة بينهما علاقة سلام ووئام ، ومن الممكن الانتقال بينهما في يسر وسهولة ، وعلى الرغم من أن دساتير الدول العربية جميعا تنص على أنها اللغة الرسمية لكل دولة ، وتعترف كل الشعوب العربية بأنها اللغة المعيارية الوحيدة الجامعة للعرب في جميع المجالات.

والعجب كل العجب أنها تلقى كثيرا من العنت والاضطهاد والإهمال والتهميش واللامبالاة ما لا نظير له عند أبناء اللغات الأخرى ، ويظهر ذلك واضحا في وضعها في بيئة من التعدد اللغوي غير المتكافئ حيث تزاحمها اللغة الإنجليزية في المشرق ، واللغة الفرنسية في المغرب ، ولغات أخرى كالألمانية والإسبانية واليابانية وغيرها ، فتقصيها

جميعا من مجالات حيوية كالتعليم والتكنولوجيا والإدارة والصناعة والاقتصاد ، ويتصل بهذا حرص أبناء الطبقتين الوسطى والعالية على تعليم أبنائهم في مدارس وجامعات خاصة بهذه اللغات. ومن المهام الأساسية لهذه المدارس والجامعات اجتثاث جذور العربية الفصيحة من نفوس المتعلمين فيها وتنشئتهم مغتربين عن لغتهم وثقافتهم ؛ حتى إن كثيرا ممن تخرجوا فيها لا يبالون بها ، وقد يخجلون منها ، ولا يجدون في أنفسهم دافعا لإجادتها ؛ لأنهم يستخدمون اللغة الأجنبية في المؤسسات التعليمية ويستعملون العاميات في حياتهم اليومية فلا حاجة بهم -كما قال أحدهم- إلى هذه الفصيحة. فإذا تخرجوا من هذه المؤسسات انفتحت لهم أبواب العمل في جهات كثيرة لا تستخدم إلا اللغة الأجنبية. وليس معنى هذا أننا لا نشجع تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ، ولكنا نلفت إلى وجوب الحرص المماثل على تعلم اللغة القومية ؛ فإجادة لغة أجنبية دون إجادة الفصيحة ليس نقصا في الثقافة فحسب بل هو نقص في الرجولة أيضا كما قال طه حسين وهو نقص مهين.

وليست اللغات الأجنبية وحدها هي التي تزاحم الفصيحة ؛ بل تزاحمها عامية المثقفين أيضا في التعليم العام والإعلام والمجالات الثقافية والأدبية والسياسية وغيرها ، ويدفع بها كثيرون ممن هم في موقع المسؤولية دون هوادة لتكون بديلا للفصيحة وتقوم بوظائفها. كما تزاحمها لغات الأقليات التي يراد لها أن تقوم بوظائف حيوية تقوم بها الفصيحة رغبة في إذكاء الصراع بينهما الذي لا نتيجة له إلا المزيد من الانفصام والتمزق. أما عامية المتنورين وعامية الأميين فليس بينهما وبين الفصيحة صراع أو مزاحمة.

وظاهر أن الدول العربية لا تقوم بالحماية الواجبة لهذه اللغة القومية ؛ فلم تتخذ أي دولة القرارات الحاسمة التي تعيد لهذه اللغة مكانتها وسيادتها في وطنها بإصلاح حاسم للتعليم والإعلام ، ودمج للغات الأقليات في المنظومة اللغوية داخل الوطن ، ولم تتح للغة القومية أن تكون الوسيلة الأساسية لتعميم المعرفة العلمية والتكنولوجية ونشرها وتوطينها. ومعروف أن توطين المعرفة ونشرها لا تستطيع اللغة الأجنبية أن تقوم به داخل الوطن العربي.

لقد قرر خبراء الأمم المتحدة في تقريرهم عن التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣

أن اللغة العربية -ويعنون بها الفصيحة أو فصحى العصر- تواجه اليوم تحديات قاسية وأزمة حقيقية تنظيرا واستخداما ، ولخصوا مظاهر هذه الأزمة بما يأتي : غياب سياسة لغوية على المستوى القومي ، وضمور سلطات المجامع اللغوية وقلة مواردها وضعف التنسيق بينها ، وتعثر التعريب ، والقصور في الترجمة في الحقول العلمية والإنسانية، وجمود التنظير اللغوي ، وقصور العتاد المعرفي لدى اللغويين ، والعزوف عن العناية بالمذاهب والمناهج الفلسفية الحديثة ، وقصور الوعي بدور اللغة في تنمية المجتمع الحديث، والصعوبات التي تثيرها ثنائية الفصحى والعامية ، وضعف النشر الإلكتروني باللغة العربية ، وقلة البرمجيات المتقدمة فيها ، وتكرار مشروعات البحث والتطوير وغياب التنسيق بينها ، وتضارب التشخيص للداء الذي تشكو منه اللغة ، وغياب رؤية واضحة للإصلاح اللغوي، وقصور علاقة اللغة نفسها بمنظومة اكتساب المعرفة والنفاذ إلى مصادرها ونقلها واستيعابها وتوظيفها ثم توليد المعرفة الجديدة.

وهذه كلها نذر تترصد هذا العنصر المهم من عناصر البقاء.

عاشرا : العربية واللغات حاضرا ومستقبلا :

لعل فيما قدمت من عناصر بقاء العربية على الرغم من نذر الفناء التي تترصدها ما يدل دلالة قاطعة على أن اللغة العربية بتنوعاتها المختلفة واحدة من اللغات الكبرى في العالم في الوقت الحاضر ؛ إذ هي أطولها عمرا وهي من أوسعها انتشارا وعدد ناطقين، ومن أثراها تراثا وفكرا وعلما وأدبا ، ومن أضبطها قياسا وأنظمة ، ومن أكثرها تأثيرا في لغات الشعوب. وهي تقف في الأغلب على درجة عالية على المقياس المتدرج الذي وضعه خبراء الأمم المتحدة لحيوية اللغات وذكر تقريرهم عنها أنها برغم ما يواجهها من تحديات أبرز ملامح الثقافة العربية ، وتتقدم كل المظاهر والتجليات التي تجسد الثقافة العربية وإبداعاتها الإنسانية ، وهي أبرز العلامات الفارقة والمميزة للهوية العربية ، وهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم ؛ فكان مبدأ نشاط عقلي وروحي وأدبي ومادي لها تشخص في حضارة إنسانية شاملة هي الحضارة العربية الإسلامية ، وذكر التقرير أنه بفضل ما تمتلكه اللغة العربية من قدرة فريدة على الاشتقاق ومن نحو يتصف بالمرونة

ومن معجم غني بالمفردات والمعاني فإنها تستطيع أن تؤدي دورا حقيقيا في إنتاج المعرفة ، وأن اللغة العربية بعلاقتها العضوية بالنص القرآني تظل مدخلا أساسيا لدراسة التراث وإحيائه وتجديده ، وهي ركيزة أساسية في التضامن العربي وفي جهود التوحيد القومية وتعزيز وحدة الثقافة العربية في وجه دعاوى التشتيت والتجزئة التي يدعو لها « مستشرقو عصر المعلومات » المنافحون عن تعدد اللهجات العربية. وانتهى التقرير إلى أن للغة العربية شأنا عظيما في وصل الثقافة العربية بثقافات البلدان الإسلامية ، كما أن لها شأنا آخر جليلا في السياق العالمي الذي يتجه إلى تعزيز عولمة الثقافة ، وعدم الإقرار بالخصوصيات الثقافية والنسبية الثقافية واللغوية ، فهي كفء لأن تكون طرفا فاعلا في حوار الثقافات. ومع أنه لا مسوغ للاعتقاد بأنها مهددة بالانقراض فإن من الضروري العمل بجد على تقوية الدروع اللغوية الواقية لها وتعزيز خصائصها الذاتية والعملية التي تؤكد سمتها العالمية ، وقدرتها على تمثل التطورات التكنولوجية والمعلوماتية، يضاف إلى ذلك توطيد العلاقة بينها وبين اللغات العالمية وتوفير الشروط الضرورية والإمكانات المعنوية والاقتصادية المعززة للثقافة العربية ولمنتجاتها الإبداعية.

ولعل فيما ذكره هذا التقرير ما يكفي لبيان حاضر اللغة العربية ومستقبلها بين اللغات العالمية ودحض ما نسبه بعض الباحثين إلى الأمم المتحدة وتناقلته الصحف السيارة وردده كثير من الباحثين من القول بأن اللغة العربية مهددة بالانقراض ؛ فللغة العربية من عناصر البقاء الراسخة التي ذكرناها ما يؤكد بقاءها حية قوية بين اللغات الكبرى في العالم ، لكن من اللازم أخذ النذر التي تترصد عناصر البقاء مأخذ الجد ووضع السياسات والخطط المستقبلية الكفيلة ببقائها وحيوتها ، وهو فرض عين على كل ابن من أبنائها وفي مقدمتهم من يملكون اتخاذ القرار وحمل الناس على تنفيذه بقوة السلطان.

والله الموفق والمستعان.


ندوة
اللغة العربية
في المنظمات الدولية

الملتقى التنسيقي للجامعات ومؤسسات التعليم العالـي في دول الخليج

د. عبد الله بن حمد محارب
المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فيا أيها السادة الكرام، إننا كأمة نعيش أزمة وجود، في خضم تحديات هائلة، فالعالم يعدو أمامنا كل يوم إلى مدارج التطور والتقدم، وفي هذا المضمار يحطم كثيرًا من المبادئ والمُثُل لعدد غير قليل من الأمم المتخلفة. وهي بالنسبة إليها قواعد وجودها وحياتها، ولكي نحافظ عليها ينبغي أن نحاول اللحاق بهذا (العادي) لنكون قريبين من خطواته، بعيدين عن شطحاته، ومن أبرز قواعد الوجود للأمة العربية (المتخلفة) اللغة، لارتباطها بدينها أولاً، ثم بثقافتها وطريقة تفكيرها، وإنني إذ أحمد لكم دعوتكم لهذا الملتقى فإنني كنت قد طلبت من إدارة مكتبي في تونس أن تعد لي ورقة حول (دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال النهوض باللغة العربية)، وسأعرض عليكم موجزًا لما ساهمت به المنظمة في إطار مشروع (النهوض باللغة العربية للتوجه إلى مجتمع المعرفة) الذي أقرته قمة دمشق في ٢٠٠٨/٣/٣.

١. أنجزت المنظمة ستة أجزاء من (العربية لغتي)، ومصفوفة اللغة العربية والدليل الإرشادي لمعلمي اللغة العربية.

٢. منهاج اللغة العربية للصفوف من ١ - ٩ من مرحلة التعليم الأساسي يتضمن الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في كل صف من الصفوف التسعة، والمهارات اللغوية والوحدات المقترحة.

٣. دراسة علمية حول أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربية.

٤. صممت المنظمة دراسة حول استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربية،

ووضع الإطار العام لبرامج البحث والتطوير، وهي دراسة لغوية حاسوبيـة.

٥. وضعت المنظمة وثيقة السياسة اللغوية القومية للغة العربية، تهدف إلى اقتراح إطار عام لسياسة لغوية قوميـة (قانون اللغة).

٦. إعداد مرجع عربي حول تعريب التعليم في الوطن العربي، فالتعريب في مقدمة القضايا المعاصرة للغة العربيـة.

٧. أنجزت الألكسو وثيقة تطوير المحتوى العربي على (الشابكة) الإنترنت.

٨. وضع تصور حول اختبارات التمكن من اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٩. كما أنجزت المنظمة خطة تنفيذية للارتقاء بواقع اللغة العربية في وسائل الإعلام والإعلان العربي.

١٠. قامت المنظمة بوضع دليل مرجعي لتنمية الكفايات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية بالتعليم العالـي.

١١. صممت المنظمة شعارًا خاصًا بمشروع النهوض باللغة العربية وأنشأت موقعًا إلكترونيًا خاصًا بذلك المشروع.

١٢. صممت برنامجًا لتنمية لغة الطفل في مرحلة التربية المبكرة.

١٣. أصدرت أربعين معجمًا موحدًا، ومائة واثنين وثلاثين كتابًا علميًا مرجعيًا في الموضوعات التالية (العلوم، الكيمياء، الإلكترونيات، الإنسانيات، البيولوجيا، المياه، الزراعة، الهندسة، الفيزياء، الرياضيات المعلوماتية، البيئة، الميكانيكا).

١٤. نقلت إلى اللغات الأجنبية الكتب التاليـة:

- العلوم عند العرب إلى الأسبانيـة.
- مقام العقل عند العرب إلى اللغة الفرنسية.
- إضاءات على تاريخ مساهمات العرب والمسلمين في علم الإدارة إلى اللغة الإنجليزية.

١٥. أصدرت أربعة وأربعين عددًا من المجلة نصف السنوية (التعريب).

وسوف أنتهز هذه الفرصة لأبثكم مشاعري وخواطري نحو هذا الموضوع بصفتي

مشتغلاً بالتدريس منذ سنة ١٩٦٩م، أي منذ أكثر من أربعين عامًا، وأنا أرى الضعف ينخر في مستوى عربيتنا التي يخرج بها أبناؤنا الدارسين لها بعد إنهاء دراساتهم الجامعية، أقول: (ينخر) وأنا أقصد تدني المستوى شيئًا فشيئًا، وقد كتبت في هذا كثيرًا، واسمحوا لي أن أمحضكم خلاصة تجربتي في هذا الشأن.

أيها السادة:

إن من أبرز سمات هموم التعليم العالي ما استطار شرّه في السنوات الأخيرة، وهو الحرص على الحصول على الشهادة الجامعية، فمع الأسف الشديد، وبسبب عيوب وقصور في وسائل الإعلام، والتوظيف الحكومي وغيرها، أصبح هم الشاب الآن هو الحصول على الشهادة لا التعلُّم، فغاب الاهتمام بمعرفة الجديد، وتلاشى النهم نحو التعلُّم والمعرفة عند هؤلاء الأبناء. هذه واحدة من ملامح القصور في مناهج التعليم الجامعي، وعلاجها يطول شرحه.

أما الصورة الغالبة على مخرجات التعليم الجامعي فهي ضعف التخصص، وأعني بذلك انخفاض مستوى المتخرج في اللغة العربية، وقد يكون حاصلاً على (A) ولكنه يبقى ضعيفًا، أما كيف حصل على هذا التقدير، فذلك له حديثٌ آخر، ومن أسباب هذا الضعف في رأيي الآتي:

١. ضعف مستوى خريجي النظام التعليمي العام في اللغة العربية الذين يقبلون في أقسام اللغة العربية دون امتحان لمستوى قدراتهم، أو قد يعقد لهم امتحان صوري لا يكشف عن قدراتهم الحقيقية.
٢. الخطأ الفاحش في تصميم صحائف التخرج للطلاب الدارسين مما يهيئ لطغيان المواد التي ليس لها علاقة بالتخصص على مفردات اللغة وموضوعاتها، وبعض الجامعات في دول الخليج انصاعت لما تطلبه بعض مؤسسات الاعتماد الأكاديمي (الأمريكية) الخاصة لتعديل صحائف التخرج بما يتفق مع شروط الاعتماد لديها، وهي تعامل اللغة العربية، كما تعامل باقي الموضوعات الدراسية الأخرى كالجغرافيا والتاريخ والعلوم وغيرها، غير مدركة أن اللغة العربية في

بلادنا لها خصوصية تخالف فيها باقي الأمم، فنحن نعدها (لغة مقدسة) وتعلمها (عبادة)، وإتقانها مرتبط بضميرنا الديني والاجتماعي، وهي عنوان ثقافتنا، وسر وجودنا، ولا يمكن أن تذوب في باقي اللغات، كما ذاب بعضها، ومع الأسف لم يدرك هذا القائمون على الأمر في تلك الجامعات، وأقدموا على تعديل صحائف التخرج، وكانت النتيجة أن خرج لنا ذلك الجامعي المتخصص في اللغة العربية ولكنه مشوه المعرفة بها، لا يتقن منها شيئًا.

ولهذا أقترح أن تعود كليات التربية إلى سابق وظيفتها، وهي تدريس المواد التربوية للذين ينهون دراساتهم الجامعية، ومنحهم دبلومًا في التدريس للراغبين في الالتحاق بسلك التدريس، وقد تمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في المواد التربوية المتعددة، وبهذا يكون المدرّس قد أصبح متمكنًا من اللغة العربية، حيث درس مقرراتها كاملةً في الجامعة، ثم انتقل إلى كلية التربية، للحصول على إجازة التدريس، ولأن هذا ما لاحظه القائمون على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في الثمانينات من القرن الماضي، فأصدروا تقريرهم المشهور (أمَّة في خطر).

٣. أقسام اللغة العربية في بعض الجامعات في دول الخليج مهددة بالإغلاق نتيجة ضعف الإقبال على التخصص، ولولا طلاّب كليات التربية (المدرِّسون) لَمَا استمرت تلك الأقسام، وعلاج ذلك يكون بما سبق الحديث عنه في البند (٢).

٤. اضطرار بعض هذه الأقسام إلى قبول الطلاب ذوي المستوى المنخفض من طُلاّب التعليم العام، مما ينعكس سلبًا على المستوى العلمي لخريج الجامعات في اللغة العربية، وبالتالي عدم كفاءتهم للعمل.

٥. قيام بعض الأساتذة بالتدريس باللهجة العامية، دون التزام بالعربية الفصحى التي يجب إلزامهم بها.

٦. عدم الاعتداد بالحفظ، وأعني تقرير عدد من الأبيات والخطب التي يُلْزَمُ الطالب بحفظها وفهمها، والتساهل في ذلك، فالحفظ مهم في كل العلوم، حتى العلوم البحتة، والتي لولا حفظ معادلاتها الطويلة بخطواتها الدقيقة لما تمكن الطالب من النجاح في الامتحان.

٧. عدم استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، فقد حدثت ثورة كبرى في هذا المجال، ولا بد من استغلال بعض مظاهرها كالتطبيقات في الحاسب الآلي والإنترنت.

٨. إهمال ربط الطالب بالمصادر الأساسية للمقرر، وصرفه عنها، وتأليف مذكرات أو كتب هزيلة ومطالبته بشرائها، فأصبح الطالب لا يعرف من كتب اللغة والأدب القديمة شيئًا، بل صار ينفر منها، ولا يعرف مقاصد عباراتها، فلابد من تخصيص جزء من المحاضرة لقراءة مثل تلك المصادر.

٩. زيادة عدد الطلاب في المحاضرة الواحدة عن عشرين طالبًا، وقد يصل في بعض جامعات دول الخليج إلى ستين طالبًا وطالبة، وهذا العدد لا يمكّن الأستاذ من القيام بكل ما تتطلبه عملية التدريس من واجبات، كالتدقيق في التصحيح ومراجعة الأخطاء مع الطلاب، وتعدد الامتحانات في الفصل الواحد، وعدم القدرة على مراجعة وتصويب البحوث التي يكلف بها الطالب، ولا عذر لنا في دول الخليج ذات الثروات في هذا؛ إذ يجب الالتزام بالمعايير الدولية التي تحتم أن لا يزيد عدد الطلاب عن عشرين طالبًا.

١٠. عدم تعويد الطالب على استخدام المكتبة في بحوثه، والاكتفاء بما يجده في مواقع الإنترنت، إذ لابد أن يكلف الطالب بزيارة المكتبة وقراءة عدد من أمهات الكتب وتلخيصها، أو تلخيص بعض أبوابها.

١١. ربط تعليم النحو بتعليم المنطق، فالنحو أساسه رياضي، أعني المنطق الرياضي، وتدريس النحو يقوم أساسًا على فهم معنى العبارة، ثم توجيهها عقليًا بالقاعدة النحوية، وكانت كليات اللغة العربية المتخصصة (كدار العلوم) تدرس المنطق مادة مستقلة، وبها يتعود الطالب على التفكير السليم الذي يقوم عليه علم النحو.

١٢. ربط التعيين في الوظائف الكبرى في الدولة بمن يتقن اللغة العربية الفصيحة، كي لا يقف الوزير أو الوكيل متحدثًا وهو يصفع وجوه السامعين يمنة ويسرة بأخطائه اللغوية والأسلوبية.

١٣. كما أن الجامعات الكبرى في الغرب وفي بعض دولنا العربية تشترط مستوى خاصًا لإتقان اللغة الإنجليزية في كل التخصصات، فينبغي أن نطبّق هذا على اللغة

العربية، فلا يُقبل أي طالب في أي تخصص في جامعات دول مجلس التعاون إلا بعد أداء امتحان في اللغة العربية يتحدد فيه مستواه الذي ينبغي أن يكون ممتازًا.

كانت تلك إلمامة سريعة لبعض أسباب تدني مستوى خريجي اللغة العربية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، وهو أمر جِدّ خطير، ينبغي التصدي له بسرعة، وبكل إخلاص وجد.

أشكركم والسلام عليكم.

قراءة لحالة اللغة العربية من خلال أدبيات اليونسكو

د. زياد بن عبدالله الدريس
نائب رئيس المجلس التنفيذي لمنظمة اليونسكو

تمهيد:

سنتعامل مع « اللغة » بوصفها كائنًا حيًّا.

فاللغة تنمو، وتتمدد وتتقلص ، وتقوى وتضعف ، وتتجمل أحياناً وتقبح أحياناً أخرى ، وتتوالد فتنجب لغات أخرى متفرعة عنها تكون كالإخوان من الأب ، أو تنجب لهجات تكون أكثر تماثلاً بينها كالإخوة الأشقاء .

واللغة يمكن أن يصيبها في مرحلة من عمرها العقم (أو سن اليأس!) فتصبح عاجزة حتى عن ولادة كلمة واحدة جديدة.

وأخيراً فاللغة قد تموت .. عندما يصيبها الهزال والضعف ، إما بسبب عدم تغذيتها أو بسبب تركها مقعدة وخاملة في مكان مغلق ، لا تخرج إلى الهواء الطلق ولا تخالط الناس ولا تتفاعل مع جوانب الحياة ، فتموت مهملة كما تموت العجائز في دور المسنين!.

إذا اتفقنا على هذا التصور بالكينونة الحيوية للغة ، فيمكننا القول بأن اللغات تنقرض أيضاً مثلما تنقرض الحيوانات.

لماذا تنقرض الحيوانات؟ إما لعجز وضعف فيها عن مواصلة الحياة بكفاءة، أو لعكس ذلك تماماً وهو تعاظم سيطرتها ونفوذها على الأرض بما يهدد استمرار أو نشوء كائنات أخرى أصغر وأضعف.

هل تنقرض اللغات أيضاً لنفس العلة، أو العلتين بالأصح ؟!.

العلة الأولى مؤكدة ، فاللغة عندما تعجز أو تضعف ، لعجز أهلها أو فنائهم، فإنها تفنى بالمثل . أما العلة الأخرى فهي مدار تأمل ونظر !.

اللغات المهددة بالانقراض :

دعونا نتساءل: هل مازالت البشرية تلد لغات جديدة ؟ وهل يمكن ولادة لغات جديدة دون السماح بانقراض لغات قديمة ؟!.

لو لم تنقرض اللغات السامية الكبرى كالكنعانية والآرامية هل كانت ستبقى وتعيش اللغات العربية، والعبرية (التي كادت تكون من اللغات المنقرضة لولا إحياؤها في أواخر القرن التاسع عشر ثم ازدهارها مع قيام دولة إسرائيل). ولو لم تنقرض اللغة اللاتينية التي كانت مهيمنة على كثير من أراضي أوروبا، هل كانت ستولد وتترعرع اللغات الفرنسية والإسبانية والإيطالية المتداولة الآن ؟.

هل تعاظمت وهيمنت اللاتينية مثلما هيمن الديناصور، ثم انقرضت مثلما انقرض الديناصور؟.

وهل ستصبح اللغة الإنجليزية من خلال هيمنتها على العالم الآن هي الديناصور القادم .. بتعاظمه ثم انقراضه ؟!..

لكن اللغة العربية كانت قد «تدنصرت» في قرون مضت على رقعة واسعة وممتدة من العالم ، حتى ما قبل سقوط الأندلس، فلماذا لم تنقرض العربية مثلما انقرضت اللاتينية والهيروغليفية والسومرية وغيرها؟!.

يعزو البعض عدم انقراض اللغة العربية إلى حفظها بالقرآن الكريم ، كما تعهد الله عز وجل . ولكن البعض الآخر يرى أن عدم استخدام العربية الكلاسيكية (الفصحى) بين العرب الآن، واستعاضتهم عنها بلهجات متعددة ومتغايرة أحياناً، هو شكل من أشكال الانقراض وإن لم يكتمل!.

وكانت منظمة اليونسكو قد أعلنت عن قلقها البالغ من انقراض اللغات. وقالت في تقريرها الذي عنونته بـ (حيوية اللغات وتعرضها للاندثار) أن نحو ٢٥٠٠ لغة قد انقرضت أو في طريقها للانقراض من بين ٦٠٠٠ لغة يتحدثها سكان الأرض. وإن حوالي ٩٧٪ من سكان العالم يتحدثون بـ٤٪ من لغات العالم، وفي المقابل ينطق حوالي ٣٪ من

سكان العالم بـ ٩٦٪ من لغات العالم !.

و عرّفت اليونسكو اللغة المهددة بالاندثار أو بالانقراض، بأنها «تلك التي يتوقف ناطقوها عن التحدث بها، فيستخدمونها في عدد متدنٍ أكثر فأكثر في مجالات التواصل، ويتوقفون عن نقلها من جيل إلى آخر». وقد يكون خطرٌ تعرض اللغات للاندثار ناجماً عن قوى خارجية كالارتهان العسكري أو الاقتصادي أو الديني أو الثقافي ، أو قد يكون سببه قوى داخلية كالتصرف السلبي لمجتمع حيال لغته الخاصة .

والسبب الخارجي أكثر ما يتجلى في نواتج الاستعمار أو الإبادة الجماعية للسكان الأصليين ، ولذا تحتل استراليا المركز الأول في عدد اللغات المنقرضة حيث يقدر اندثار ٩٠٪ خلال هذا القرن من حوالي ٢٥٠ لغة أصلية. وتحتل أمريكا الشمالية المركز الثاني حيث يقدر زوال ٨٠٪ من ١٧٥ لغة من لغات الهنود الحمر الأصليين . ولا يخفى أن انقراض لغة ما يعني خسارة المعرفة الثقافية والتاريخية لأهل تلك اللغة، التي هي تجربة بشرية متممة لتراكم التجارب البشرية المتعاقبة .

وقد وضع خبراء اليونسكو في تقريرهم ذلك ستة عوامل رئيسة لتقييم حيوية اللغة، وبالتالي إدراجها أو عدم إدراجها في قائمة اللغات المهددة بالإندثار :

١- انتقال اللغة عبر الأجيال. ٢- العدد المطلق للناطقين بها. ٣- نسبة الناطقين من إجمالي عدد السكان. ٤- التغييرات في مجالات استخدام اللغة (مثل أين ومع من يمكن استخدام اللغة ومجموعة المواضيع التي يمكن للناطقين معالجتها عبر استخدام اللغة). ٥- مواجهة مجالات ووسائل إعلام جديدة. ٦- مواد لتدريس اللغة ومحو الأمية (أي الاهتمام بتعليم اللغة في المدارس).

ويمكن للعرب الغيورين على لغتهم تقييم حجم الخطر الذي يتهدد لغتهم من خلال تلك المقاييس الستة. ويجب عدم التواكل على الحفظ القرآني للغة العربية، فالعربية محفوظة من الاندثار بفضل القرآن الكريم، لكنها ليست مصونة من الإهمال والتهميش في العالم بفعل إهمال أهلها لها.

اللغة هويّة :

هناك معايير كثيرة لقياس صعود وهبوط الحضارات، وبروز وأفول الثقافات. من هذه المعايير: اللغة. ولذا أصدر الباحث نيكولاس أوستلر كتابه التاريخي: « إمبراطوريات الكلمة : تاريخ اللغة في العالم » ، يسرد فيه تاريخ العالم وإمبراطورياته، ليس من خلال مساحة الوطن أو اقتصاد الدولة أو تعداد الشعب ، بل من خلال ازدهار وانحسار اللغة، من عصر إلى آخر. إنه كتاب يذكّرنا بمقولة الباحثة الألمانية هـ. كونراد: «العالم وقد تحول إلى لغة»!.

والذين كانوا أو ما زالوا يؤمنون بأن « اللغة » مجرد وسيلة للتواصل المحكي والمقروء بين الشعوب ، أصبح رأيهم الآن مهدداً بالتهميش أكثر من ذي قبل، إذ يكتشف الأنثروبولجيون الدارسون لتاريخ الإنسان أن اللغة لم تكن سوى المعبر الأول دائماً بين حضارة سابقة وحضارة لاحقة .

واليوم غدت من أكثر الاتفاقيات التي تحظى بالاهتمام والرعاية في اليونسكو : (اتفاقية التنوع اللغوي) و (اتفاقية التنوع الثقافي) ، إيمانًا من اليونسكو وأهلها بأن التنوع اللغوي يمكن أن يسهم بفعالية في إثراء وتعزيز التنوع الثقافي . و إيماناً أيضاً بأن اللغة والهوية توأم ، و أن اللغات هي مسار أساسي و فذّ لتفكيك الهويات المتوترة التي وصفها أمين معلوف بالهويات القاتلة.

لا شك أن كثيرا من الفروقات بين الهويات البنّاءة والهويات الهدّامة يكمن في اللغة .. اللغة المفخخة !.

كيف يمكن أن نخدم لغتنا العربية ؟

سؤال صعب ، لكن الإجابة عليه أسهل مما نتصور ، لأنها فقط تكمن في : « أن نتكلم» .

أن نتكلم لغتنا العربية باعتزاز ومن دون استصغار للغتنا وذواتنا وهويتنا، هذا هو أكبر عمل وأقوى فعل يمكن أن نقوم به لخدمة اللغة العربية . ما سوى ذلك من أعمال وأقوال وجهود وبحوث ، هي كلها خدمات مكمّلة للفعل الأساسي الذي هو أن « نتكلم » .

المديح والإطراء الخطابي للغتنا العربية، لا يجدي كثيراَ ، لا في اكتساب المزيد من الناطقين بغيرها ولا في استرجاع المارقين منها. وقد تكون آثاره عكسية، وبخاصة عندما يتم بناء زخارف المديح للغتنا على ركام النَّيل من اللغات الأخرى واستصغارها.

المدخل الحقيقي والفعال لرفع مكانة اللغة العربية هو ليس في كثرة مديحها.. بل في كثرة استخدامها.

نحن في واقعنا الراهن لم نعد بحاجة لامتداح لغتنا عند الناطقين بغيرها، بل لامتداحها عند الناطقين بها المتحدثين بغيرها!.

لن يضر اللغة العربية كثيراً وجود اللهجات العامية التي يتحدث بها الناس في بيوتهم وأسواقهم ، لكن سيضرها بشدة لو استخدمنا هذه اللهجات في وسائل الإعلام المكتوبة أو المرئية أو المسموعة، كما ينادي البعض بوعي منهم بالمخاطر أو من دون وعي .

ولن يضر اللغة العربية انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية بين شباب العرب ، مثلما سيضرها كتابة الشباب لرسائلهم وتغريداتهم في وسائط التواصل الاجتماعي باللغة العربية ولكن بحروف إنكليزية ، وأعني ظاهرة الكتابة بما يسمى بـ «العربيزي» .

يفوق هذه النزوة الشبابية أثراً وألماً المكابرة التي يمارسها بعض السياسيين والأكاديميين عند مشاركتهم في المؤتمرات الدولية باستخدامهم اللغة الإنجليزية من لدن العرب المشارقة أواللغة الفرنسية من لدن العرب المغاربة ، يقومون بالتحدث بلغة أجنبية رغم توافر اللغة العربية ودستورية استخدامها منذ اعتمادها في العام ١٩٧٣ واحدةً من بين اللغات الدولية الست (الإنجليزية ، الفرنسية ، الإسبانية ، الروسية ، العربية و الصينية) . وربما أنهم لا يدركون أبعاد هذا التهميش الذي يمارسونه مع لغتهم ، وما قد يفضي بالتفكير في إلغائها من حزمة اللغات الدولية لعدم الحاجة إليها (لعدم استخدامها) وفتح المجال للغات أخرى يطالب أبناؤها منذ سنين بضمها إلى قائمة اللغات الدولية ، وخصوصاً مع تزايد إجراءات التقشف والترشيد التي تتخذها المنظمات الدولية لمواجهة الصعوبات المالية التي تحيط بها.

الإقبال غير العربي على اللغة العربية :

تشير تقارير عديدة، صادرة عن جهات مختصة بتتبع مسار نمو وانحسار اللغات في العالم، أن الإقبال على تعلم لغة أجنبية يتكثف حالياً في أنحاء العالم على ثلاث لغات : الصينية والإسبانية والعربية ، ثم تأتي قائمة من اللغات الأخرى ولكن بدرجة أقل من الثلاث الآنفة.

أقول هذا وأمامي تقارير رسمية بمرجعيات موثوقة عن : إقبال سويسري على تعلم اللغة العربية ، انتشار معاهد تعليم العربية في الصين ، تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد الأميركية ، اللغة العربية تشهد ازدهارًا غير مسبوق في تركيا، وهناك إقبال متزايد على تعلم اللغة العربية في السنغال، والإيطاليون يتجهون إلى مدارس تعلم اللغة العربية. وغيرها من النماذج المماثلة.

سينبت في ذهن كل مهتم بهذه المعلومة سؤال عن الدوافع التي تحث الناس بازدياد على تعلم الصينية والإسبانية والعربية ؟! حسناَ.. الإقبال على الصينية هو لأسباب اقتصادية حيث إنك لا يمكن أن تكون رجل أعمال ناجحاً خلال العقد القادم ما لم تكن متقناَ للغة الشبح الاقتصادي المهيمن . أما الإقبال على اللغة الإسبانية فدافعه الأساسي هو التقارير والأرقام التي تقول بأن فيضان اللغة الإسبانية الذي يزحف من جنوب القارة الأميركية نحو شمالها سيمهّد خلال سنوات قليلة قادمة للإسبانية أن تهيمن على كامل القارة الأميركية بديلاَ عن اللغة الإنكليزية، ولغة القوة العظمى ستكون لغة عظمى !.

لكن سيبقى التفسير الأصعب هو لماذا يُقبل الأجانب من أوروبا وأميركا وأفريقيا وآسيا على تعلم اللغة العربية ، فاقتصادياَ نحن نكتوي كل يوم بالتقارير التي تقول أن بترول العرب سينضب قريباَ، وسياسياَ لا تبدو مؤشرات إلى بزوغ دولة عربية عظمى في الزمن المنظور.

الأجانب الذين سُئلوا عن سبب تعلمهم اللغة العربية قالوا إنه لأسباب دينية وثقافية وجيوسياسية، ولارتباط كثير من الأحداث التي تجري في العالم الآن بالعرب والثقافة العربية والدين الإسلامي ، وأنها محاولة لفهم ماذا يريد العرب؟!.

أي في الوقت الذي تصنف لغة العرب ضمن أكثر ثلاث لغات أجنبية تعلّماً في العالم، تنعقد المؤتمرات الدولية والإقليمية والوطنية في العواصم والمدن العربية لمناقشة ضعف استخدام اللغة العربية من لدن أبنائها والعقوق والتهميش الذي تمارسه بعض المؤسسات العلمية الإعلامية والتجارية في الوطن العربي ضد اللغة العربية.

اليوم العالمي للغة العربية :

اعتمدت منظمة اليونسكو، في شهر أكتوبر من العام الماضي ٢٠١٢ م ، قراراً جماعياًبإدراج يوم (١٨ ديسمبر) في أجندتها السنوية الثابتة، يوماً عالمياً للاحتفال باللغة العربية . كانت الأمم المتحدة بتوصية من اليونسكو قد اقترحت في عام ٢٠١٠ أياماً رسمية للاحتفال باللغات الدولية الست المعتمدة ، وقد اقترح للغة العربية يوم ١٨ كانون الأول لأنه اليوم الذي أدرجت فيه العربية ضمن لغات الأمم المتحدة الست في عام ١٩٧٣. يجدر التنويه أن منظمة اليونسكو وغيرها من الوكالات الأممية المتخصصة قد سبقت المنظمة الأم في اعتماد العربية ضمن لغاتها المستخدمة.

وقد جاء في المذكرة التوضيحية لمشروع القرار «اليونسكي» أن اللغة العربية هي أكثر لغات المجموعة الساميّة استخداماً، وإحدى أكثر اللغات انتشاراً وتمدداً الآن، حيث يتحدث بها أكثر من ٤٢٠ مليون نسمة، في حين تجعل إحصاءات أخرى الرقم يقترب كثيراً من ٥٠٠ مليون نسمة. هذا هو عدد الذين يتحدثون بها، أما الذين يستخدمونها فيقترب عددهم من بليون ونصف بليون مسلم يزاولون عبادتهم وصلواتهم باللغة العربية أو بشيء منها.

وقد شاركت المندوبية الدائمة للمملكة العربية السعودية لدى اليونسكو بفاعلية في هذه المناسبة ، أولاً من خلال مبادرتها بتقديم مشروع القرار بالتعاضد مع وفد المملكة المغربية ، ثم بعد التصويت بإيجابية على القرار وتثمين المندوب الدائم للمملكة العربية السعودية للدول الأعضاء كافة تصويتهم ودعمهم لمشروع القرار ، أعلن عن تكفل المندوبية السعودية برعاية الاحتفال الأول لليوم العالمي للغة العربية الذي أقيم يوم ١٨ديسمبر ٢٠١٢ م بتمويل من (برنامج الأمير سلطان بن عبدالعزيز لدعم اللغة العربية) الذي

يُعدّ أول وأكبر برنامج يُعنى باللغة العربية في المنظمة بتمويل ودعم من الأمير الراحل يرحمه اللّه.

أما ديمومة الاحتفال بهذا اليوم في الأعوام القادمة وكيفية تفعيله ونظم البرامج فيه، فهذه مهمتنا جميعا، مهمة الدول العربية من خلال مندوبياتها الدائمة في منظمة اليونسكو و من خلال مؤسساتها الحكومية والأهلية المعنية بالثقافة والتعليم والإعلام في الدول العربية.

د.علي بن عبدالخالق القرني
المدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج

اللغة العربية

اللغة العربية تعيش أزمة، تحتم على أهلها أن يسارعوا إلى نجدتها، بعد أن استشرت وعمّت جميع عناوين حياة أهلها اليومية والإبداعية، وأصبحت قضية مصيرية للأمة برمتها.

أجمل الدعوات وأكثرها إخلاصا، هي التي تدعو إلى جعل العربية لغة حياة وعلم، لتكون جسرا تتصل من خلاله الأمة بتاريخها، وتتواصل مع حاضرها، وتبني استراتيجيات مستقبلها.

جاء على رأس أهداف مكتب التربية العربي لدول الخليج:

- إرساء قواعد عمل خاصة باللغة العربية، للنهوض بها.
- تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج لخدمتها.
- التركيز على تطوير مناهجها، وتجويد طرائق تدريسها.
- إصدار العديد من المؤلفات والبحوث التربوية واللغوية المتخصصة.
- عقد الندوات والمؤتمرات، بمشاركة لغويين واختصاصيين من مختلف أرجاء الوطن العربي والإسلامي والعالمي.
- تنمية الكفاءات المتخصصة في مجالات البحوث والدراسات اللغوية والتربوية، وتبادل الخبرات والخبراء والمعلومات والتجارب والخدمات بين الدول الأعضاء في المكتب.
- تبني المشاريع التربوية، وإبراز الشخصية العربية لجهوده.
- إنشاء مركز خاصّ باللغة العربية.

أولا: المركز التربوي للغة العربية في الشارقة وأهدافه:

- تطوير مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها ، وتوفير بيئة تعليمية عربية متميزة.
- تقديم الاستشارات للدول الأعضاء لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- إعداد العناصر البشرية للعمل على تطوير اللغة العربية في مجال التعليم، و تأهيلها، وتدريبها.بالدول الأعضاء.
- إعداد المصادر العلمية لخدمة اللغة العربية في المجال التربوي .
- تطوير برامج للقياس والتقويم، بجودة عالية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- التنسيق بين الدول الأعضاء في رسم سياسات تعليم اللغة العربية.
- التعاون مع أجهزة المكتب الأخرى، ومع المراكز المعنية في الدول الأعضاء وخارجها.
- توثيق العلاقة بين المركز والميدان التربوي، والاستفادة من التجارب المتميزة في خدمة اللغة العربية.

برامج مركز اللغة العربية:

- ندوة بعنوان : نحو منهج جديد للغة العربية في التعليم العام.
- ضعف مخرجات التعليم في اللغة العربية (دور المؤسسات التعليمية ...وسبل العلاج).
- ورشة عمل حول توظيف التقنية في تدريس اللغة العربية.
- معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية.
- أساليب تقييم الطلبة في اللغة العربية) الواقع والمأمول(.

ثانيا- البرامج والمشروعات:

المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية:

بلغت مجلدات المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية بصورة أولية ثلاثة عشر مجلداً تناولت جميع الموضوعات ذوات العلاقة بتطوير تدريس اللغة العربية.

مشروع تحسين مستوى طلاب التعليم العام في اللغة العربية:

برامج المشروع:

اشتمل مشروع تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية على:

- بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها.
- إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم البرامج المساندة لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ثالثا- التعريب:

انتقى المكتب في هذا المجال أحدث الإصدارات العالمية المتميزة في العلوم التربوية وتطبيقاتها ، وأثرى المكتبة العربية بأكثر من مئة وعشرين إصدارا قام بترجمتها ، ليسهم بها في سدّ النقص في الممارسات التربوية الحديثة والأدوات والوسائل المعينة . وفي البحوث والأدلة التطبيقية باللغة العربية.

رابعا- جائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج:

تهدف إلى تشجيع الإنتاج العلمي المتميز في المجال التربوي، وإلى تحفيز الباحثين من أبناء المنطقة على إنتاج أعمال متميزة تخدم الدول الأعضاء بالمكتب، للإسهام في سد حاجات المكتبة التربوية العربية. كما تهدف إلى رعاية الإبداع والمبدعين من أبناء المنطقة وتقديم الحافز المادي والمعنوي لهم.

خامسا- المؤتمرات والندوات:

- مؤتمر اللغة العربية في التعليم العام.
- ندوة اللغة العربية والتحديات المعاصرة.
- المؤتمر الدولي الرابع عشر لجمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية.
- مؤتمر الطفولة الأول لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال رياض الأطفال.

سادسا - سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها :



سابعا - بوابة المكتب الإلكترونية :

www.abegs.org



ثامنا : الكتابة الإبداعية للطفل









التجارب والمشروعات

تجربة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية

د. عبدالمحسن الثبيتي
مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية

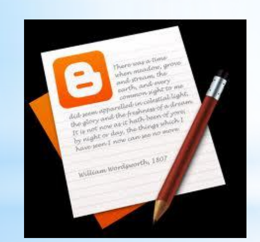



المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز
للعلوم و التقنية KACST
١
تعريف


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المدونة اللغوية العربية
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز
للعلوم و التقنية KACST



المدونة اللغوية العربية=المدونة العربية
ليست منصة للتدوين على الإنترنت







مصطلحات متعددة

المدونات اللغوية

الذخائر النصية

الذخائر اللغوية

المتون اللغوية

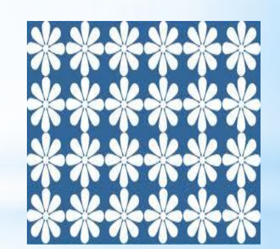

المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المدونة اللغوية هي نصوص إلكترونية جمعت لغرض معين بناء على معايير خارجية واضحة؛ لتكون ممثلة لمجال الدراسة.

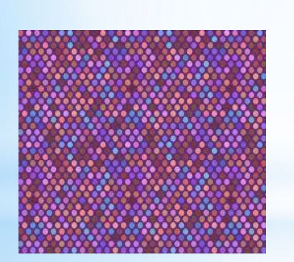

المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
الشروط
التمثيل
Population
Strata
Stratified Samples
التوازن
BALANCE



مالذي نبحث عنه بصورة أساسية في المدونات اللغوية؟

الاستخدام الفعلي للغة





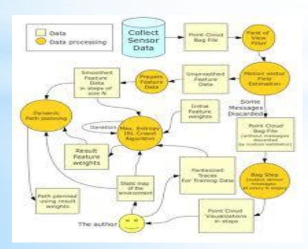
الأنماط/ الأنساق



المدونة اللغوية العربية

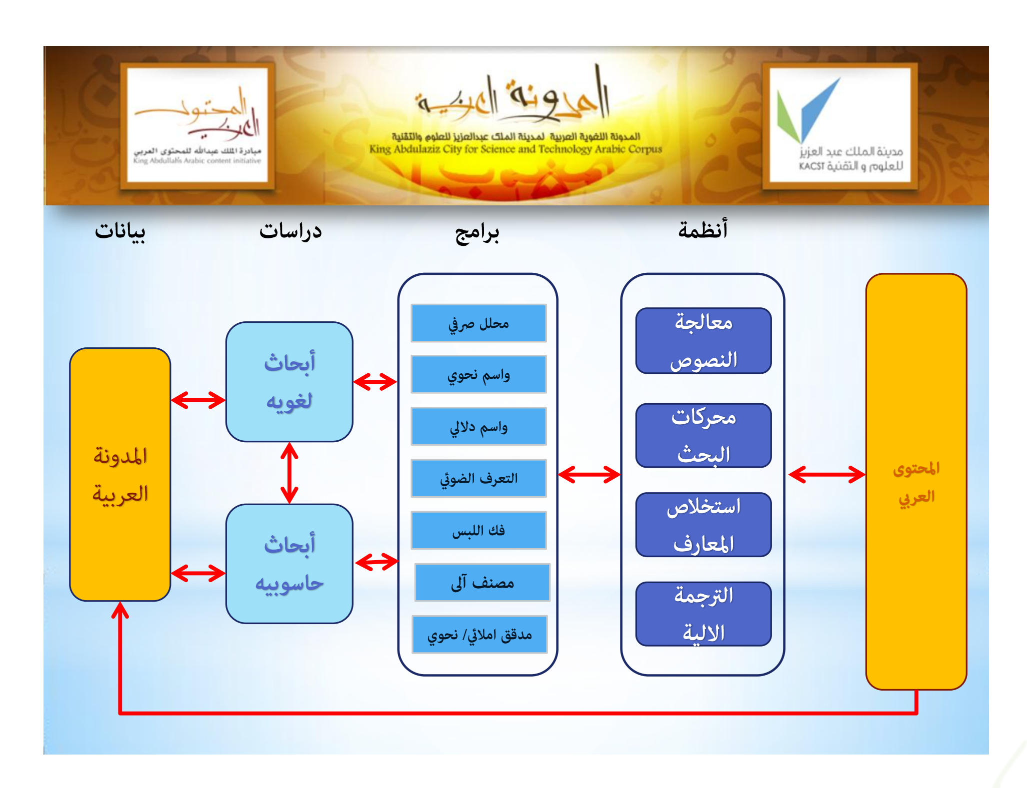
هي نصوص الكترونيه دونت بالعربية جمعت لغرضين رئيسيين، هما دراسة اللغة العربية و بناء النماذج الحاسوبية






المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية
KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
المدونة العربية: مفاهيم خاطئة
Population
Strata
Stratified Samples
مكتبة الكترونية
مستقصية للألفاظ
كل اللغة


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية
KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
كيف تسهم المدونة العربية في إثراء المحتوى العربي
المحتوى العربي
أنظمة
برامج
دراسات
المدونة العربية


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
بيانات
دراسات
برامج
أنظمة
المدونة العربية
أبحاث لغويه
أبحاث حاسوبيه
محلل صرفي
واسم نحوي
واسم دلالي
التعرف الضوئي
فك اللبس
مصنف آلي
مدقق املائي/ نحوي
معالجة النصوص
محركات البحث
استخلاص المعارف
الترجمة الالية
المحتوى العربي


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
٢
التصميم



المدونة العربية: معايير إختيار النصوص

- لغة المدونة: اللغة العربية فقط
- صيغة النص: اللغة المكتوبة فقط
- عينة النص: النص كاملا
- الفترة الزمنية: من قبل الاسلام حتى العصر الحاضر
- المكان: البلدان العربية بشكل أساسي
- الوعاء الذي ظهر فيه النص: المخطوطات، الكتب، الصحف، المجلات، الدوريات المحكمة، الرسائل الجامعية، الإصدارات الرسمية، المناهج الدراسية، الانترنت، وكالات الأنباء
- مجالات النص: الثقافية، الأكاديمية، العامة





المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المدونة العربية: معايير إختيار النصوص
• لكل فترة زمنية ما يناسبها من أوعية ومجالات وموضوعات
• وما يمكن وجودة بصيغة رقمية جاهزة للمعالجة
المجال
الوعاء
الموضوع



المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
الكاشف
درر الأصول في أصول فقه المالكية
إتحاف ذوي البصائر
روضة الناظر في أصول الفقه
أصول الفقه
النبذ في أصول الفقه الظاهري
أصول الفقه الحنفي
الرسالة





الوعاء	التصميم	الواقع	الفرق
المخطوطات المحققة	11.5	17.9	6.4
الصحف	34.5	33.6	-0.9
المجلات	20	18.1	-1.9
الكتب	18	17.6	-0.4
المناهج الدراسية	1	1.5	0.5
الرسائل الجامعية	3	3.5	0.5
الدوريات المحكمة	3	3.2	0.2
الإصدارات الرسمية	6	0.9	-5.1
وكالات الأنباء	1	1.2	0.2
الانترنت	2	2.1	0.1





ميلادي	هجري	التصميم	الواقع	الفرق
0-600	-600	0.1	0.05	-0.05
600-700	0-99	0.2	0.08	-0.12
700-800	100-199	0.2	0.13	-0.07
800-900	200-299	1	1.12	0.12
900-1000	300-399	1	1.06	0.06
1000-1100	400-499	1	0.98	-0.02
1100-1200	500-599	1	1.34	0.34
1200-1300	600-699	1	1.63	0.63
1300-1400	700-799	1	1.62	0.62
1400-1500	800-899	1	1.45	0.45
1500-1600	900-999	1	1.62	0.62
1600-1700	1000-1099	1	1.05	0.05
1700-1800	1100-1199	1	1.67	0.67
1800-1900	1200-1299	1	4.17	3.17
1900-1980	1300-1399	4	5.13	1.13
1980-1990	1400-1409	7.5	2.06	-5.44
1990-2000	1410-1419	14	3.83	-10.17
2000-2010	1420-1430	23.5	53.69	30.19
2011	1431-1432	39.5	17.33	-22.17


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية
KACST
٣
الأدوات


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية
KACST
حفظ النصوص


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
موقع المدونة www.kacstac.org.sa
الرئيسية. Main.
عن المدونة. About.
أدوات المدونة. Tools.
الأخبار. News.
احصائيات. Statistics.
اتصل بنا. Contact us.
Search | بحث مختصر
بحث
Tools | أدوات المدونة
About | عن المدونة
News | أخبار المدونة
إطلاق موقع المدونة رسميا
المدونة في تويتر
أول اجتماع لمجموعات عمل المدونة
إطلاق الموقع التجريبي للمدونة


إحصائيات المدونة
عدد الكلمات الكلي = 739,119,011
العدد الكلي للنصوص = 950,478
عدد الكلمات بدون تكرار = 7,464,396


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
ما أنجزناه
٧٣٩ مليون كلمة متاحة على الإنترنت
ادوات تدعم البحث والمقارنة على مستوى التطابق الكامل لرسم الكلمة
الإحصائيات
التوزيع الاحصائي لكلمة واحدة
التوافق/السياق الكشافي- لكلمة واحدة ضمن السياق
حفظ النتائج
قوائم التكرار للألفاظ حسب الوعاء


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
٤
Plan
Do
Check
Act
التطوير


المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز
للعلوم و التقنية KACST
التطوير الحالي
مراجعة كاملة للنصوص
الوصول إلى بليون كلمة (أكثر من ٤٠٠ مليون كلمة جاهزة)
الجمع الالي للنصوص (تم تطوير أداة تجمع النصوص الصحفية)
تطوير و استخدام برامج وأنظمة مفتوحة المصدر لإدارة المدونة
المتتابعات اللفظية (انتهينا من البرمجة والاختبار)
مقارنة التوزيع الاحصائي لأكثر من كلمة و متتابعة (في مرحلة التطوير)
البحث بالتطابق الجزئي (في مرحلة التطوير)
التلازم اللفظي (في مرحلة الدراسة)
الوسوم النحوية: الاستطلاع الأولي


المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
King Abdullah's Arabic content initiative
المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز
للعلوم و التقنية KACST
غواص: أداة لمعالجة المدونات العربية
ACP Tool version 2 (5 February 2013)
غواص: أداة لمعالجة المدونات اللغوية العربية
من نحن
مساعدة
إضافة المدونات
تنقيح المفردات
العرض و المقارنة
عرض المجموعة:
المجموعة الأولى
عرض المجلد:
كل المجلدات
عرض الملف:
كل الملفات
تكرار الكلمة
تكرار النصوص
التكرار النسبي للكلمة
التكرار النسبي للنصوص
إسم المجلد
عدد الكلمات الغير مكررة:
آلية إختيار المجموعات
يدوي
آلي
المجموعة الأولى
إضافة مجلد
المجموعة الثانية
إضافة مجلد
من نحن
تم تطوير هذا البرنامج تحت مظلة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم و التقنية، تحت إشراف الدكتور عبد المحسن الثبيتي و من قبل:
مروه خان _ معهد بحوث الحاسب
منال عبدالعزيز المزروع _ متدربة في معهد بحوث الحاسب.
مرام ناصر الموسى _ متدربة في معهد بحوث الحاسب.
للتواصل: aalthubaity@kacst.edu.sa


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
٥
LIKE
الاهتمام


المدونة العربية
المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية
King Abdulaziz City for Science and Technology Arabic Corpus
مدينة الملك عبد العزيز للعلوم و التقنية KACST
المحتوى العربي
مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي
الاهتمام بالمدونة
(٤/١٠) في ترتيب قوقل للمواقع
أكثر من ١٢٠٠ متابع للمدونة على تويتر
مقالات متعددة عن المدونة العربية في الجزيرة الثقافية للأستاذ الدكتور صالح جواد الطعمة.
مصدر مساعد لتعلم العربية لغير الناطقين بها في جامعة مرسية الأسبانية (http://www.um.es/docencia/antanins/cms/materiales)
مصدر لتعليم النحو العربي في جامعة الإمارات



أوراق علمية استفادت من المدونة

- المتون اللغوية في تعليم اللغة العربية، مع بعض التطبيقات العملية. (٢٠١٢)
- طريقة تعتمد على المدونات اللغوية لتجهيز بيانات تدريب واختبار أنظمة الوسوم النحوية.(٢٠١٢).

- A corpus-based readability formula for estimate of Arabic texts reading difficulty.(2013).
- Morphological analysis and generation for Arabic language. (2012).





البحث العلمي والمدونة العربية

- الاستفادة من المدونة في أغراض البحث العلمي لا يحده سوى خيال الباحث.
- المدونات اللغوية مثلها مثل أي بيانات أخرى تستخدم للبحث العلمي.
- يجب أن يدرك الباحث ماهية البيانات التي يستخدمها ليعرف مناسبتها لموضوع البحث وليحكم على صحة نتائج بحثه.



الكلمات المئة الأكثر تكراراً

#	Word										%
1	في	من	على	أن	عن	الله	بن	إلى	التي	لا	10.0%
2	ان	ما	هذا	قال	الى	الذي	أو	مع	هذه	كان	3.4%
3	عليه	ذلك	و	لم	بين	هو	بعد	كل	عبد	كما	2.1%
4	ولا	محمد	له	علي	وهو	قد	إن	به	ثم	ابن	1.5%
5	فِي	خلال	وفي	حتى	غير	أي	وقد	وقال	فيه	قبل	1.3%
6	صلى	ص	كانت	حيث	ومن	أبي	أنه	وسلم	إذا	فيها	1.1%
7	إلا	هي	بعض	أبو	بها	يكون	العربية	مِنْ	عام	فى	1.0%
8	العام	لها	ج	او	عند	رئيس	وهي	عنه	وكان	منها	0.8%
9	الذين	رسول	فإن	هناك	مثل	عَلَى	بل	العراق	وما	تلك	0.7%
10	أحمد	ح	عليها	انه	فقال	حدثنا	ولم	منه	العالم	يا	0.7%
									المجموع		22.5%



ما أنجزناه

- ٧٣٩ مليون كلمة متاحة على الإنترنت
- ادوات تدعم البحث والمقارنة على مستوى التطابق الكامل لرسم الكلمة
  - الإحصائيات
  - التوزيع الاحصائي لكلمة واحدة
  - التوافق/السياق الكشافي- لكلمة واحدة ضمن السياق
  - حفظ النتائج
- قوائم التكرار للألفاظ حسب الوعاء



الكلمات المئة الأكثر تكراراً : إهمال الهمزات

#	Word										%
1	في	من	على	أن	عن	الله	بن	إلى	التي	لا	10.0%
2	ان	ما	هذا	قال	الى	الذي	أو	مع	هذه	كان	3.4%
3	عليه	ذلك	و	لم	بين	هو	بعد	كل	عبد	كما	2.1%
4	ولا	محمد	له	علي	وهو	قد	إن	به	ثم	ابن	1.5%

الاهتمام بتعليم الهمزات وخصوصاً إلى وأن وإن

هل نحتاج إلى تغيير تصميم لوحة المفاتيح العربية؟



الكلمات المئة الأكثر تكراراً: المعالجة الآلية

#	Word										%
1	في	من	على	أن	عن	الله	بن	إلى	التي	لا	10.0%
2	ان	ما	هذا	قال	الى	الذي	أو	مع	هذه	كان	3.4%
3	عليه	ذلك	و	لم	بين	هو	بعد	كل	عبد	كما	2.1%
4	ولا	محمد	له	علي	وهو	قد	إن	به	ثم	ابن	1.5%

الاهتمام حاسوبياً بفصل الواو عن لاحقه

ترتيب أولويات المعالجة؟




المدونة العربية
أَنَا البَحرُ فِي أَحشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ
فَهَل سَأَلُوا الغَوَّاصَ عَن صَدَفَاتِي

موسوعة الملك عبد الله بن عبد العزيز العربية للمحتوى الصحي

د. عبدالرحمن بن منصور الصغير

عضو مجلس الجمعية العلمية السعودية للمعلوماتية الصحية

أولاً - تعريف بموسوعة الملك عبد الله العربية للمحتوى الصحي:

هي أول موسوعة صحية عربية شاملة وموثوقة على شبكة الإنترنت، تقوم بتوفير المعلومات الطبية والصحية للمرضى وعامة الناس بشكل مجاني، وذلك بالتعاون مع منظمات وهيئات دولية ومحلية تُعنى بالتثقيف الصحي.

الإدارة:

تتبع الموسوعة إدارياً ومالياً للشؤون الصحية بالحرس الوطني السعودي.

الإشراف العلمي:

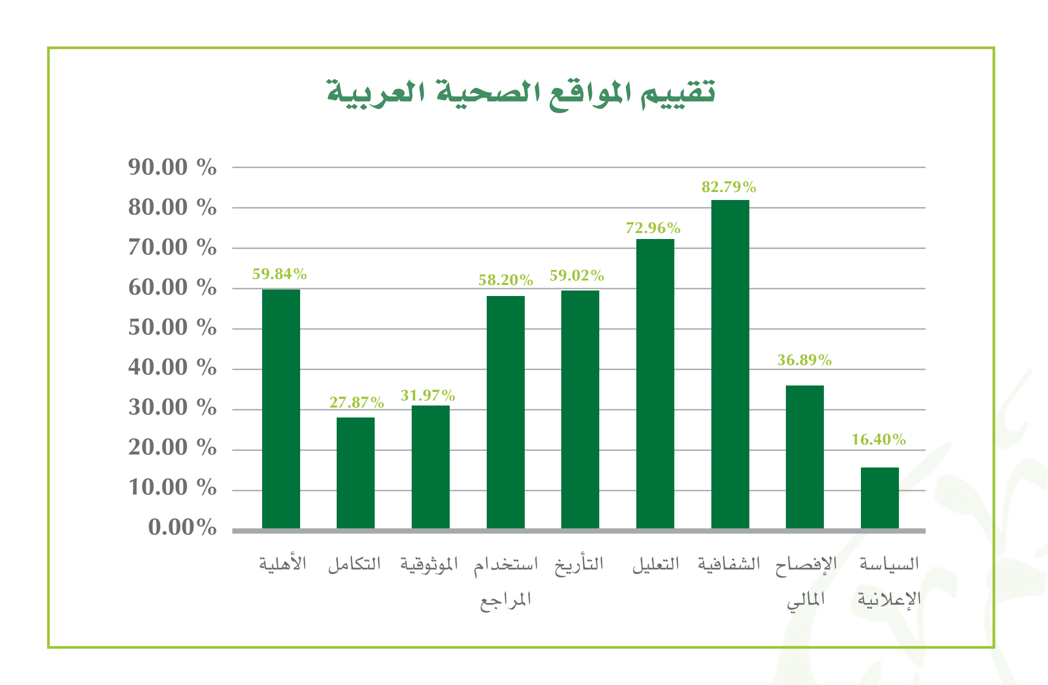
تشرف على الموسوعة كل من منظمة الصحة العالمية، والجمعية العلمية السعودية للمعلوماتية الصحية، ومجلس الخدمات الصحية السعودية، وجامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية.

الشراكات والاتفاقيات:

أبرمت الموسوعة العديد من الشراكات مع جهات محلية وعالمية متخصصة، بغية بناء موقع الموسوعة ورفده بالمعلومات، كمنظمة الصحة على الإنترنت السويسرية، وهيئة الخدمات الصحية البريطانية، ومعهد التثقيف الصحي الأمريكي، وغيرها.

الفكرة والتأسيس:

أظهرت دراسةٌ أجرتها جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، افتقارَ شبكة الإنترنت إلى مواقع صحِّية عربية موثوقة وذات جودة محتوى عالية، وأنَّ معظم المواقع المتوفِّرة في حينه لا ترقى إلى المعايير العالمية الواجب توافرها في الموقع الصحي أو الطبي على شبكة الإنترنت.



نسبة المواقع الصحية العربية التي اجتازت اختبار الجودة حسب معايير منظمة الصحة على الإنترنت العالمية:

- المواقع التي حققت معايير الجودة: ٤٪
- المواقع التي لم تحقق معايير الجودة: ٩٦٪

أهداف مشروع الموسوعة:

١. توفير مصدر موثوق للمعلومة الصحية باللغة العربية.
٢. إغناء ثقافة القارئ العربي ورفع مستوى وعيه الصحي.

٣. تعزيز ثقافة جودة المعلومة في المجتمعات العربية.

٤. إغناء المحتوى العربي على شبكة الإنترنت.

محطات وإحصاءات:

- دُشّنت المرحلة الأولى من الموسوعة أثناء انعقاد المؤتمر السعودي للصحة الإلكترونية في الرياض بتاريخ الحادي عشر من مارس ٢٠١٢ بحضور صاحب السمو الملكي الأمير مقرن بن عبد العزيز الرئيس الفخري للجمعية العلمية السعودية للمعلوماتية الصحية.
- في مايو ٢٠١٢ زار صاحب السمو الملكي الأمير متعب بن عبد الله بن عبد العزيز رئيس الحرس الوطني مقرّ الموسوعة وكرّم فريق العمل فيها.
- تضم الموسوعة آلاف المواضيع والصفحات في مختلف أبواب الطب والتوعية الصحية.
- في شهر مارس من عام ٢٠١٣ بلغ عدد الزيارات الشهرية لموقع الموسوعة أكثر من مليون زيارة.
- الموسوعة عمل متجدد غير محدود بزمن، حيث تجري إضافة المواضيع إليها ومراجعتها بشكل دوري مستمر.

محتوى الموسوعة:

ينقسم محتوى موسوعة الملك عبد الله العربية للمحتوى الصحي إلى قسمين: محتوى مقروء ومحتوى تفاعلي.

أولاً - المحتوى المقروء:

- المواضيع الطبية: يحتوي هذا القسم على مواضيع طبية متكاملة مصنفة موضوعياً حسب الاختصاصات الطبية، تشمل الأمراض والمشاكل الصحية المختلفة وتشخيصها وعلاجها. يمكن عرض المواضيع في هذا القسم بأسلوب عادي أو تفاعلي مصور.

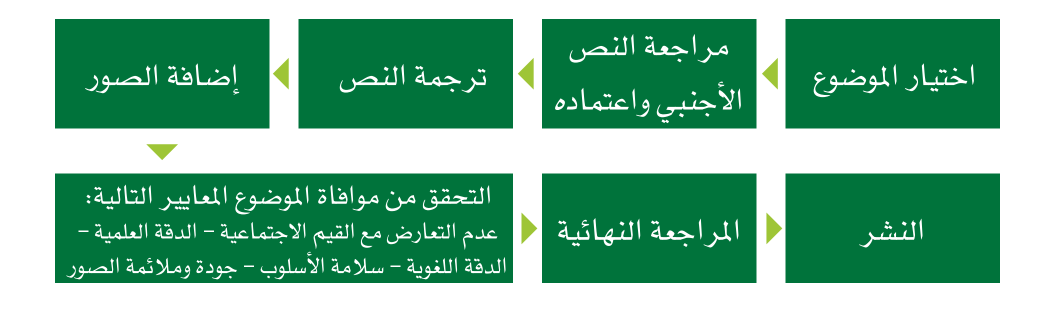
- نحو حياة صحية: يحتوي هذا القسم على مواضيع في تعزيز الصحة لمختلف الأعمار، كما يحتوي على نصائح غذائية ونصائح لاتباع أنماط حياتية صحية في عدة ظروف أو مجالات من الحياة.
- التدبير والمعالجة: يحتوي هذا القسم على معلومات واسعة عن الأدوية والإجراءات الطبية المختلفة التي قد يواجهها المريض، مثل التحاليل المخبرية والفحوص الشعاعية والعمليات الجراحية، كما يحتوي على قسم خاص بالطب البديل والتكميلي.
- أخبار الطب والصحة: تُنشر في هذا القسم أخبار علمية طبية بشكل دوري، بالتعاون مع هيئات طبية إخبارية متخصصة. كما يحتوي القسم على مفكرة لأهم المناسبات والمؤتمرات الطبية القادمة. وتُبرز الأخبار الأكثر أهمية على الصفحة الرئيسة للموقع.
- موارد إضافية: يحتوي هذا القسم على مواضيع في فقه اللغة الطبية العربية، وتاريخ الطب الإسلامي، والهدي الصحي، كما يحتوي على مكتبة طبية وقاموس مصطلحات طبية.

  - فقه اللغة الطبية العربية: يحتوي هذا القسم على مواضيع تشرح دقائق الفروق اللغوية بين المصطلحات التشريحية والطبية التي استخدمها العرب الأوائل
  - قاموس المصطلحات الطبية: قاموس صحي شامل أُعِدّ بناءً على القاموس الطبي الموحد، يحتوي على تعريف لأهم المصطلحات الطبية باللغتين العربية والإنكليزية.
  - تاريخ الطب الإسلامي والعربي: يحتوي هذا القسم على مواضيع تتحدث عن حياة أبرز أطباء المسلمين والعرب وإنجازاتهم ومؤلفاتهم.

ثانياً – المحتوى التفاعلي:

- العرض ثلاثي الأبعاد للجسم البشري: خدمة تفاعلية تعرض الأجزاء التشريحية للجسم البشري بدقة عالية، مع الإشارة لاسم كل عنصر تشريحي. وقد تم ربط العرض بالمواضيع الطبية الموجودة في الموسوعة.
- مستكشف الأعراض: مشروع مستقبلي يعكف الفريق على إعداده حالياً. يقوم مستكشف الأعراض بتوجيه عدد من الأسئلة للمريض حول الأعراض التي يعاني منها، ثم يقدم له تشخيصاً محتملاً أو أكثر لحالته.
- الحاسبات الصحية: مجموعة تطبيقات تثقيفية تعتمد تقنية الفلاش، الغاية منها مساعدة المريض على تقييم وضعه الصحي بشكل عام وسريع، وتقديم بعض النصائح له.
- الوسائط المرئية التعليمية: مجموعة منوعة من مقاطع الفيديو التثقيفية في مجال الصحة، تشرح حالات صحية معينة أو تقدم نماذج من تعايش أفراد مع أمراضهم ومشاكلهم الصحية.
- العرض التفاعلي للمواضيع الطبية: جميع المواضيع الطبية الموجودة على موقع الموسوعة يمكن عرضها بأسلوب تفاعلي وبصوت بشري حقيقي، كما أنها تتضمن اختباراً سريعاً يقيس استيعاب القارئ للموضوع.

مراحل ترجمة وتحرير المحتوى:



ثانياً - جهود الموسوعة وتجربتها في التعريب وخدمة اللغة العربية:

ترجمت موسوعة الملك عبد الله العربية للمحتوى الصحي منذ انطلاقتها آلاف المواضيع والمقالات الطبية والتثقيفية، وبذلت جهوداً كبيرةً في سبيل تذليل الصعوبات والعقبات التي واجهتها، مما أدى إلى إغناء وتطوير تجربتها وجعلها جديرةً باهتمام المختصين.

المشكلات الرئيسة التي تواجه التثقيف الصحي باللغة العربية ومقاربات الموسوعة في تخطيها:

- قلة التجارب في هذا الصدد، وافتقار الكثير منها للجودة:

  - عقد شراكات واتفاقيات مع منظمات عالمية ومؤسسات دولية رائدة في مجال التثقيف الصحي.
  - اعتماد مصادر موثوقة للمعلومة.
  - اتباع سياسة صارمة في التحرير.

- تباين وتعدد المصطلحات الطبية العربية التي تصف الحالة السريرية نفسها:

  - اعتماد القاموس الطبي الموحَّد كمرجع رئيسي للمصطلحات الطبية.
  - الميل إلى تبسيط المصطلحات المعقدة أو غير المألوفة.
  - تضمين المصطلحات العامية والشائعة بشكل مخفي يسهل البحث عنها والوصول إلى المقال المطلوب.

- صعوبة فهم بعض المواضيع لكثافة مصطلحاتها ودقة معلوماتها:

  - تبسيط المعلومة الطبية في إطار لغة عربية سليمة.
  - محاولة التوفيق بين ما هو شائع وما هو صحيح لغوياً.

- تنامي شعبية الأجهزة المحمولة على حساب أجهزة الكومبيوتر الشخصية، وشعبية مواقع التواصل الاجتماعي على حساب المواقع الأخرى:
  - توفير تطبيقات مجانية للموسوعة في متجري آبل و أندرويد.
  - إنشاء صفحات فعالة للموسوعة على مختلف شبكات التواصل الاجتماعي (فيسبوك، تويتر، يوتيوب، جوجل بلس) واستخدام لغة عربية واضحة وسهلة.

- ضعف ثقة بعض القراء بالمحتوى الصحي العربي عموماً، والتشكيك بقدرة اللغة العربية على مواكبة كل ما هو جديد:
  - توفير كم كبير من المعلومات الصحية بلغة عربية سليمة.
  - الترجمة اليومية لآخر الأخبار الطبية بما يغني عن اللجوء إلى المواقع الأجنبية.
  - تخصيص قسم للحديث عن فقه اللغة الطبية العربية، مما يعزز من ثقة القارئ في قدرة اللغة العربية على التعبير عن المصطلحات الطبية الحديثة.
  - تخصيص قسم يسلِّط الضوء على منجزات المسلمين والعرب الأوائل في ميدان الطب والرعاية الصحية.

كلمة أخيرة:

إن موسوعة الملك عبد الله العربية للمحتوى الصحي ليست عملاً فردياً، بل هي عملٌ جماعيٌ جاء نتيجةً لتضافر العديد من الجهود على مختلف المستويات. والموسوعة ترحب بكل اقتراح يساهم في إغناء تجربتها ويساعدها في الوصول إلى الأهداف المنشودة.

﴿وقُل اعملوا فسيَرى الله عملَكم ورسولهُ والمؤمنون﴾

المحتوى العربي على الإنترنت

د. علي بن شويش الشويش

المدير العام لشركة (دار المنظومة)

ما المقصود بالمحتوى العربي

- وضع المحتوى العربي على الإنترنت
- يمثل العرب حوالي ٥ ٪ من سكان العالم (٣٤٧ مليون).
- يمثل المحتوى العربي على الانترنت حوالي ١,٢ ٪.
- يمثل المحتوى التركي (بلد واحد فقط) ١,٤ ٪.

المبادرات العربية

- مبادرة المحتوى العربية (الأمم المتحدة).
- مبادرة الإسكوا لتحفيز صناعة المحتوى الرقمي العربي (الإسكوا).
- مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي على الانترنت (السعودية).
- الجائزة العربية للمحتوى الإلكتروني (البحرين).
- مبادرة محمد بن راشد آل مكتوم (الإمارات).
- المبادرة القطرية للنهوض باللغة العربية (قطر).
- مشروع المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت -مؤسّسة الفكر العربي (لبنان).

المحتوى العلمي العربي على الإنترنت:

- لا توجد إحصاءات شاملة.
- الوضع أسوء نظرا لصعوبة تحويل الإنتاج المطبوع إلى إلكتروني.
- حقوق الطبع.
- إحدى الدراسات المنشورة قبل خمس سنوات (٢٠٠٨) توصلت لوجود فقط ٤٦ مجلة علمية عربية بالنصوص الكاملة متاحة على الإنترنت.

على عاتق من تقع مسؤولية المشاريع العلمية؟

- القطاع الحكومي؟
- الهيئات والمنظمات غير الربحية؟
- القطاع الخاص؟
- القطاع الحكومي - مقابل - القطاع الخاص
- الهدف العلمي.
- الجدوى المادية. (التمويل مقابل الأرباح).
- الاستدامة و التطوير.
- اتخاذ القرار (البيروقراطية).
- التسويق والانتشار.



شركة دار المنظومة

- تاريخ الشركة:
  - أنشئت الشركة قبل عشر سنوات (٢٠٠٤).
- اهتمامات الشركة:
  - مجالات المكتبات وخدمات المعلومات
  - الأرشفة الالكترونية.
  - بناء قواعد المعلومات العلمية.

لماذا قواعد معلومات عربية ؟

- جمع شتات الإنتاج الفكري العربي تحت مظلة واحدة.
- عدم توافر قواعد معلومات عربية.
- حاجة الباحث العربي الماسة لمثل هذه القواعد (السؤال عنها دائما)
- ضخامة المجتمع الأكاديمي العربي وحاجاته البحثية.
- عدم قيام القطاع الحكومي وشبه الحكومي بمثل هذه المشاريع.

المخاطر والعوائق التي واجهت المشروع

- التمويل.
- المخاطرة والجدوى الاقتصادية (إمكانية الربح على المدى القصير غير متوفر).
- عدم وجود تجارب سابقة
- صعوبة الوصول إلى الإنتاج المطبوع من قبل الشركات.
- المخاطر والمشاكل القانونية وحقوق الطبع.
- تحويل الكم الهائل من الدوريات والمؤتمرات (٦,٠٠٠,٠٠٠).

مشروع قواعد المعلومات العلمية العربية

- بدأ التفكير والتخطيط له عام ٢٠٠٧.
- عقد مشاريع تعاون مشترك مع عدد من الجامعات والهيئات (مكتب التربية العربي، الجامعة الأردنية،جامعة الإمام، مركز الملك فيصل) وغيرها.
- التعاقد مع مئات الجامعات والهيئات والمنظمات فيما يخص حقوق الطبع.
- ظهرت أول قاعدة معلومات عام ٢٠٠٩ ودشنت بشكل رسمي عام ٢٠١٠.
- أول قاعدة ظهرت هي EduSearch للعلوم التربوية والاجتماعية.
- بعد مرور عام واحد فقط دشنت القاعدة الثانية EcoLink الاقتصادية والإدارية.
- وأخيرا قاعدة AraBase لعلوم اللغة والأدب والإنسانيات. وقاعدة IslamicInfo للعوم الإسلامية والقانونية.

حقوق الطبع

- الانتهاء من التوقيع مع أغلب الجامعات والهيئات والجمعيات العلمية بخصوص مجلاتها ومؤتمراتها العلمية وهي السعودية، مصر، الإمارات، قطر، البحرين، عمان، الكويت، الأردن، لبنان، تونس، اليمن.
- يجري العمل حاليا على استكمال الدول التالية: العراق، السودان، ليبيا، الجزائر، المغرب ... الخ.

قواعد معلومات دار المنظومة









القاعدة	الدوريات	المؤتمرات	التغطية الزمنية
EduSearch	333	549	1928 -
IslamicInfo	323	234	1908 -
EcoLink	320	501	1943 -
AraBase	467	323	1921 -

إحصاءات الاستخدام لقاعدتي





إحصاءات الاستخدام خلال عام ٢٠١٢

- بلغت ما نُزِّل من البحوث والدراسات من قاعدتي EduSearch وقاعدة EcoLink لعام ٢٠١٢ فقط أكثر من مليون بحث ودراسة وبمعدل يومي يتراوح ما بين ٤٠٠٠-٧٠٠٠ بحث يحمل من القواعد يوميا.
- حسب إحصاءات المكتبة الرقمية السعودية: قواعد دار المنظومة هي ثاني أكثر قواعد معلومات تستخدم في الجامعات السعودية بعد ScienceDirect.

الانتشار في الوطن العربي (الجامعات المشتركة)

- كل الجامعات السعودية (٢٤) جامعة، والمكتبات الكبيرة.
- الجامعات الرئيسة بجميع دول الخليج العربي، والمكتبات الكبيرة.
- عدد كبير من الجامعات في الدول العربية الأخرى.
- حسب الإحصاءات غير الرسمية: قواعدنا هي الأكثر استخداما في عمان والكويت حاليا.

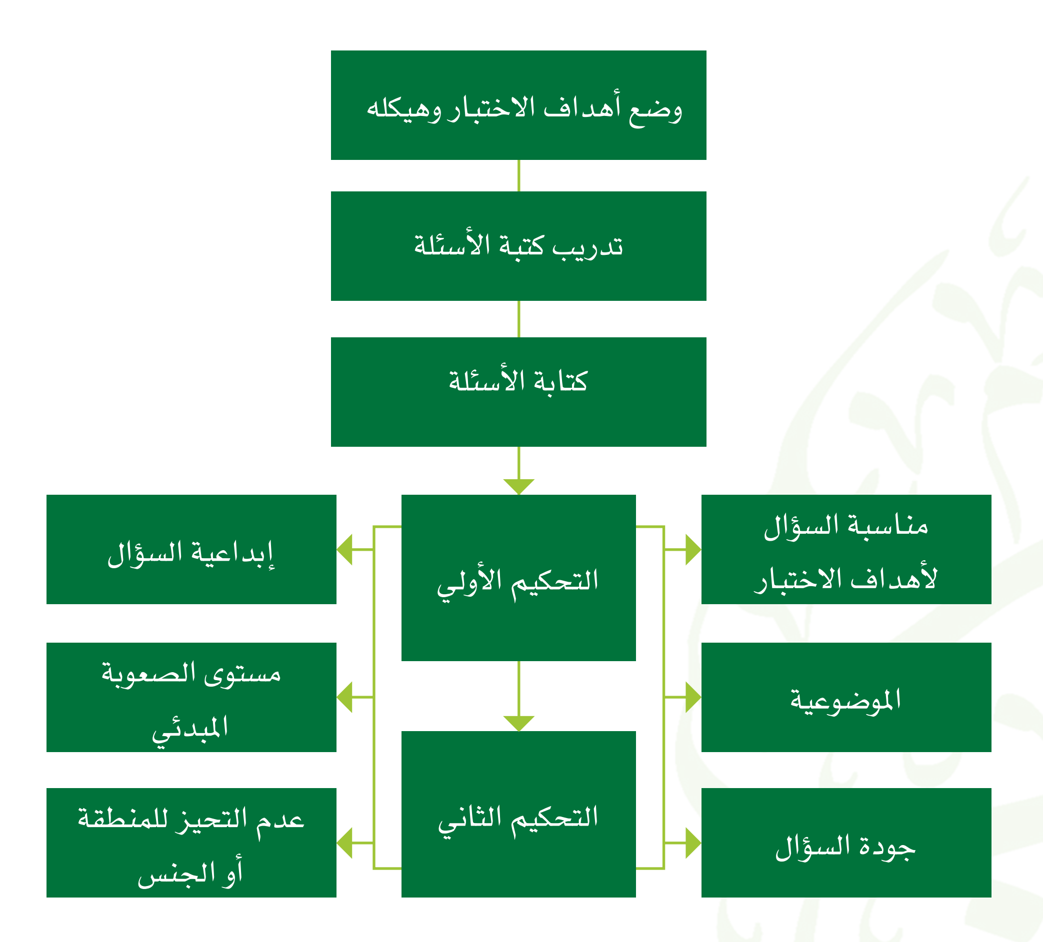
مزايا قواعد المعلومات

- بوابة معلوماتية ضخمة تضم أكثر من ١١٧٠ دورية علمية بكامل أعدادها. إضافة إلى أكثر من ١٣٠٠مؤتمر وندوة علمية.
- يبلغ عدد البحوث والدراسات المتوفرة بالقواعد حوالي نصف مليون (٥٠٠,٠٠٠) بحث.
- النصوص الكاملة على صيغة PDF مطابق للأصل المطبوع.
- الطباعة المباشرة أو الحفظ لجميع النصوص الكاملة دون قيود.
- إمكانات وتقنيات متقدمة للبحث.

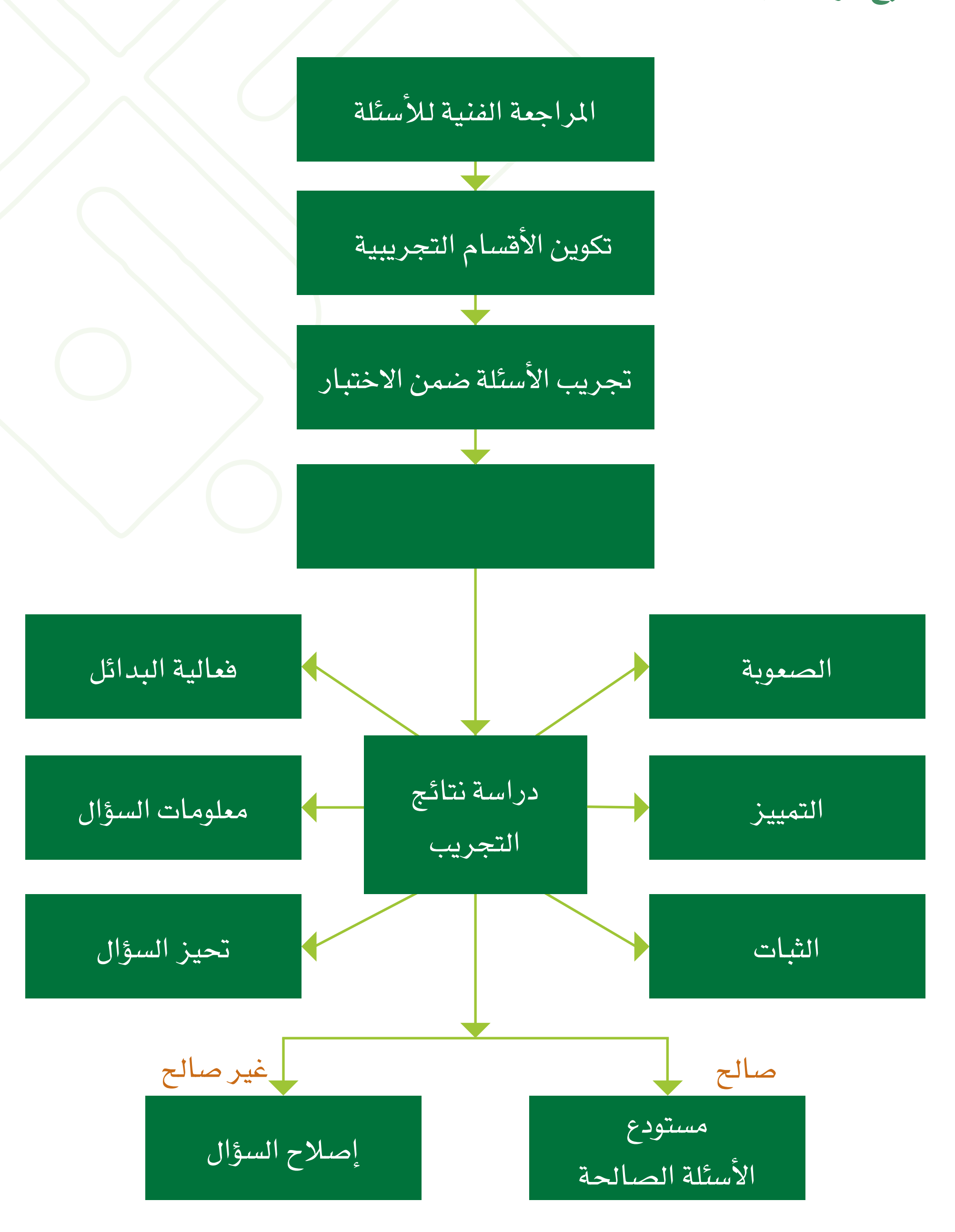
المركز الوطني للقياس والتقويم في خدمة اللغة العربية

د. عبدالرحمن الشمراني
مدير إدارة الاختبارات اللغوية بالمركز الوطني للقياس
د. عبدالله السعدوي
مدير إدارة الاختبارات المهنية بالمركز الوطني للقياس

مراحل إعداد الأسئلة



تابع مراحل إعداد الأسئلة



مقدِّمة تاريخية:

تكوين لجنة الدراسة من أساتذة في:

١. اللغة العربية.
٢. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣. علم اللغة التطبيقي.
٤. القياس التربوي.

مهماتها:

١. النظر في الطلب المقدم.
٢. دراسة الحاجة.
٣. جمع الأدبيات ودراستها.
٤. الوصول إلى قرار.

قرار اللجنة:

١. وجود الحاجة.
٢. تحديد هدف الاختبار.
٣. تحديد مكوِّنات الاختبار.
٤. تحديد أوزان المكوِّنات.

هدف الاختبار:

تقويم مستوى إتقان اللغة العربية لدى أشخاص من غير الناطقين بها؛ يُمكِّنهم من الالتحاق بمؤسسات أكاديمية تُقدِّم برامجها باللغة العربية.

مكوناته

أولاً: فهم المقروء.

ثانيًا: فهم المسموع.

ثالثًا: الكتابة.

يتضمن كل اختبار ١٠٠ سؤال مُحْتَسَب الدرجة، و٣٥ سؤالاً غير مُحْتَسَب الدرجة (تجريبي).

تُوزَّع الأسئلة على ٦ أقسام للتمكن من مزج الأسئلة عبر الأقسام وداخل كل قسم.

فهم المسموع:

يتضمن قسم الاستماع مادة سمعية متنوعة؛ منها ما هو حوارات قصيرة حول مواقف اجتماعية أو بعض أنشطة الحياة اليومية المعتادة في المجتمعات الناطقة بالعربية، ومنها ما هو مقتطفات من المحاضرات والخطب والأحاديث العامة، وكذا الأخبار والتقارير الإذاعية.

يُقدَّم في هذا القسم ٤٥ سؤالاً خلال ٢٠ دقيقة، وفيه يستمع آخذو الاختبار، لمرة واحدة فقط، إلى المادة المسجلة المتعلِّقة ببعض الأسئلة، ثم يستمعون إلى الأسئلة ويجيبون عليها بالتسلسل، بحيث يُسمع السؤال الأول ويُترك بعده فراغ مدته عشر ثوان لتظليل الإجابة، ثم يُنتقل إلى السؤال الثاني بالطريقة نفسها، وهكذا إلى نهاية الاختبار.

فهم المقروء:

يُعطى في هذا القسم ٢٠ سؤالاً في ٢٦ دقيقة. وتتفاوت النصوص المقدمة من حيث الطول؛ فهناك نصوص قصيرة جدًا، وهناك نصوصٌ متوسطة مُكوَّنة من فقرة أو فقرتين، ونصوصٌ أطول نسبيًا تتألف من ثلاث فقرات فأكثر.

الكتابة:

يُقدَّم في هذا القسم نوعان من الأسئلة، مدة الإجابة عنها ٥٢ دقيقة. يشتمل النوع الأول على ١٨ سؤالاً. ويطلب من آخذ الاختبار في هذا النوع أن يجيب على أسئلة تركيبية حول بعض العبارات أو الجمل القصيرة. ويقيس هذا الجانب قدرة المختبِر ومهارته في تأليف العبارات والجمل العربية وقوانين بنائها.

أما النوع الثاني فيتطلب كتابةً مقاليةً لا يقل عدد كلماتها عن ٢٠٠ كلمة فيها رأي أو فكرة أو قضية جدلية. ويطلب من آخذ الاختبار في هذا النوع أن يتبنى رأيًا معينًا، موافقًا أو معارضًا، حول قضية من القضايا مع الحرص في كل الأحوال على تأييد رأيه بأمثلة واضحة وأفكار تفصيلية محددة.

تصحيح الورقة:

- يتبنى المركز إلى الآن التصحيح البشري ويبقى منفتحًا تجاه التصحيح الآلي إلى أن تنضج التجربة.
- عُقِدت ورشتا عمل للتصحيح سبقهما تحديد معايير التصحيح ومناقشتها وتحكيمها
- تراوحت درجة الثبات بين المصححين في الورشة الأولى بين
- ٦٠. -٧٠.
- تراوحت درجة الثبات بين المصححين في الورشة الثانية بين ٩٢. - ٩٥.

اللغة المستهدفة:

يقيس هذا الاختبار كفاية المختَبرين في مهارات القراءة والاستماع والكتابة في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، التي تُعدُّ اللغة المستعملة عربيًا في وسائل الإعلام والهيئات الرسمية والمؤسسات الأكاديمية وسبل التواصل الأخرى.

الإطار المرجعي النظري:

بعد مراجعة اللجان العلمية في المركز للإطارين الرئيسين في الحقل وهما: الإطار الأوروبي CEFR والإطار الأمريكي

ACTFL تبنى المركز الإطار الأوروبي لأسباب منها:

- ثراء التجربة الأوروبية.
- المراجعات المستمرة للإطار.
- شفافيته للغات المختلفة بسبب وضع الدول الأعضاء.
- شموله.

يصنِّف الإطار الأوروبي مستويات متعلمي اللغة في ٦ مستويات تبدأ من A1 إلى C2. وفي كل مستوى يُحدَّد على وجه التفصيل ما يستطيع المتعلم فعلَه باللغة.

المنهج:

العينة: طُبِّقت العينة التجريبية في ٤ معاهد لتعليم اللغة العربية، تابعة لأربع جامعات سعودية هي:

جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجامعة الإسلامية. وشارك في هذه العينة حوالى ١٠٠٠ طالب يمثلون أكثر من ٥٠ جنسية وتتفاوت مستوياتهم.

الأداة:

اُستُخرج من التجريب السابق اختباران (٧٠٥١، ٧٠٥٢) وطُبِّقا في أربع جامعات في جاكرتا لتحرِّي الصدق. شارك في هذا التطبيق أكثر من ١٢٦٠ طالبًا وطالبة. أنهى أغلب هذه العينة برنامج تعلُّم اللغة العربية وانخرطوا في الدراسة الجامعية، واللغة العربية هي وسيلة التدريس. وبقية العينة هم طلاب تتفاوت مستوياتهم من متوسط إلى متقدِّم في برنامج تعليم اللغة العربية.

التحليل:

سيكون التحليل هنا وفق نموذج راش Rasch Model الذي يقول: إذا كانت بيانات الاختبار تلائم شروط وإحصاءات نموذجه فإن هذا يعني أن بيانات الاختبار تقيس قدرة واحدة تمثل الجزء الأكبر منه، ومن ثمَّ يمكن أن نستنتج أن بيانات هذا الاختبار توفر له دليلَ صدقٍ مرتبطًا بالبناء الداخلي للاختبار.

لقد اُستُخدِم للتحقُّق من صدق البناء الداخلي في اختبار اللغة العربية المقنّن للناطقين بغيرها وفق نموذج راش ما يلي:

١. إحصاءات الملاءمة الكلية.
٢. معامل انتشار المفحوصين والأسئلة.
٣. خاصية التحقُّق من عدد المجموعات.
٤. التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسي بالبواقي لنموذج راش.

النتائج:

تشير نتائج بيانات هذا الاختبار إلى أن متوسط الملاءمة الكلي التقاربي infit والتباعدي outfit للأشخاص والبنود كان ‎.٩٩ أما العامل المقنن standardized لمتوسط الملاءمة الإحصائية الكلي التقاربي والتباعدي للأشخاص والبنود فكان٠ و ‎.١ على التوالي.

وهذا كله يدل على أن بيانات هذا الاختبار ملائمة إحصاءً لشروط نموذج راش وضوابطه، وعليه فإن الاختبار صادق من حيث بناؤه الداخلي بقدر كاف.

كيف يخدم هذا المقياس اللغة العربية؟

١. نشرها في الناطقين بغيرها سواء كان ذلك على وجه خاص، كاشتراط الاختبار على الدارسين في معاهد اللغة العربية وهي كثيرة في العالم العربي وفي غيره.

أو اشتراط الاختبار على دارسي اللغة العربية في أقسام علمية أكاديمية تبلغ المئات في الجامعات في العالم.

أو أن تشترِطه البلاد العربية على القادمين للعمل فيها، وبخاصة القادمين للعمل في مجالات فنية محدَّدة، كالعمل في المجالات الطبية بأنواعها، والمجال الدبلوماسي، والعمل لدى المؤسسات المالية والتجارية.

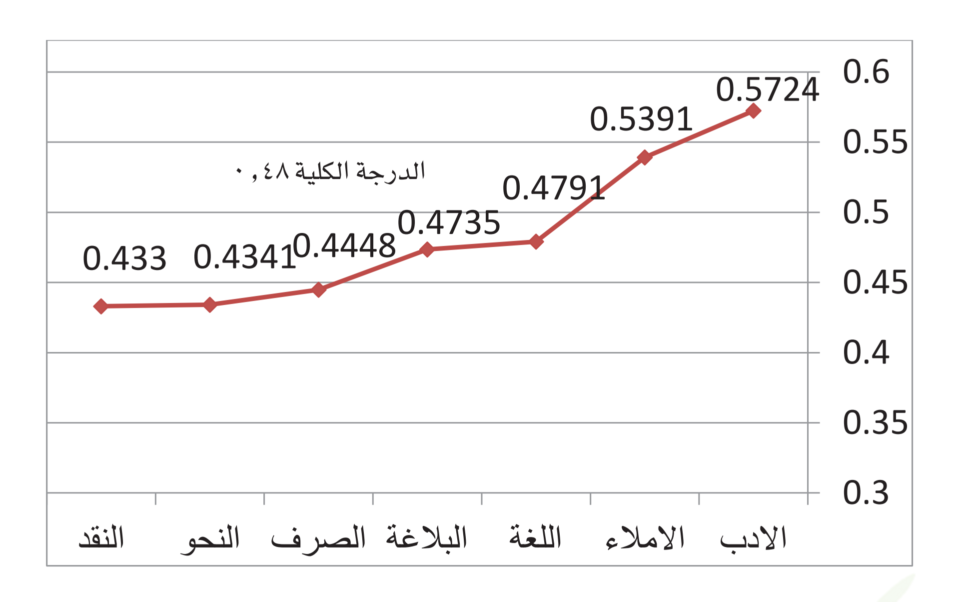
٢. اشتراط هذا الاختبار في المجالات السابقة سيُعزِّز بالتأكيد تأليف الكتب المناسبة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا سيدفع إلى التنافس في تأليف الأجود والنافع والعملي. وسيدفع إلى إنشاء مواقع إلكترونية خيرية أو مدفوعة الثمن لتعليم اللغة العربية.

٣. إذا كانت اللغة العربية أحد مقومات الثقافة العربية فإن اشتراط هذا الاختبار سيساهم في تقويتها في العالم. ومن يستطيع أن ينكر أن اختبارات اللغة الإنجليزية المقنَّنة كالتوفل والآيلتس عزَّزت ثقافة أهلها؟.

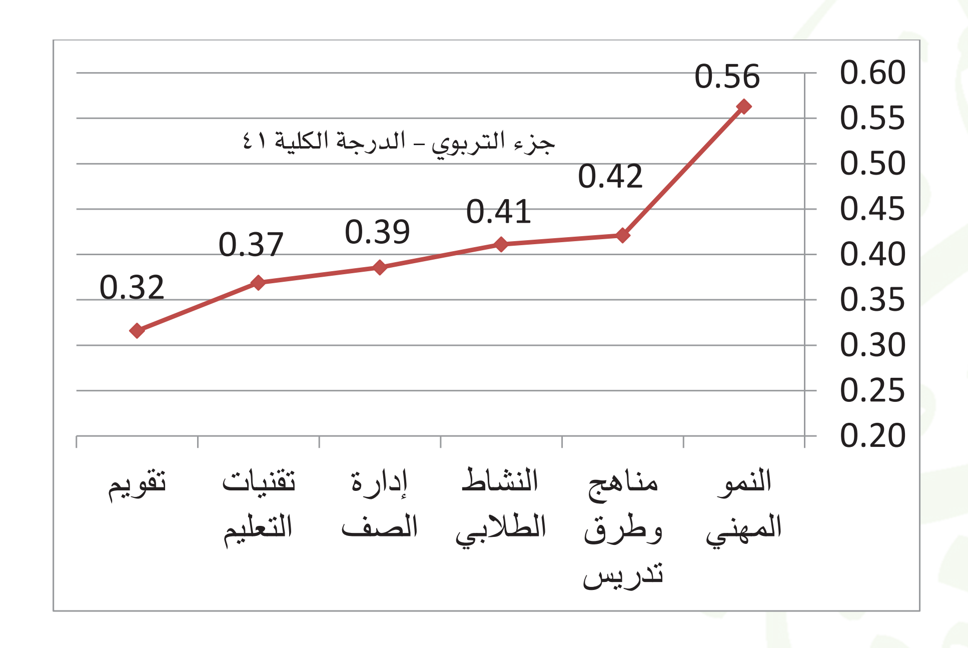
٤. اشتراط هذا الاختبار سيفيد آخذيه، فهم المستفيد الأول منه. فهو يقدِّم لكل أحد فيهم بطريقة علمية مستوى إتقانهم في الكفايات التي يقيسها الاختبار.

اختبار المعلمين الجدد

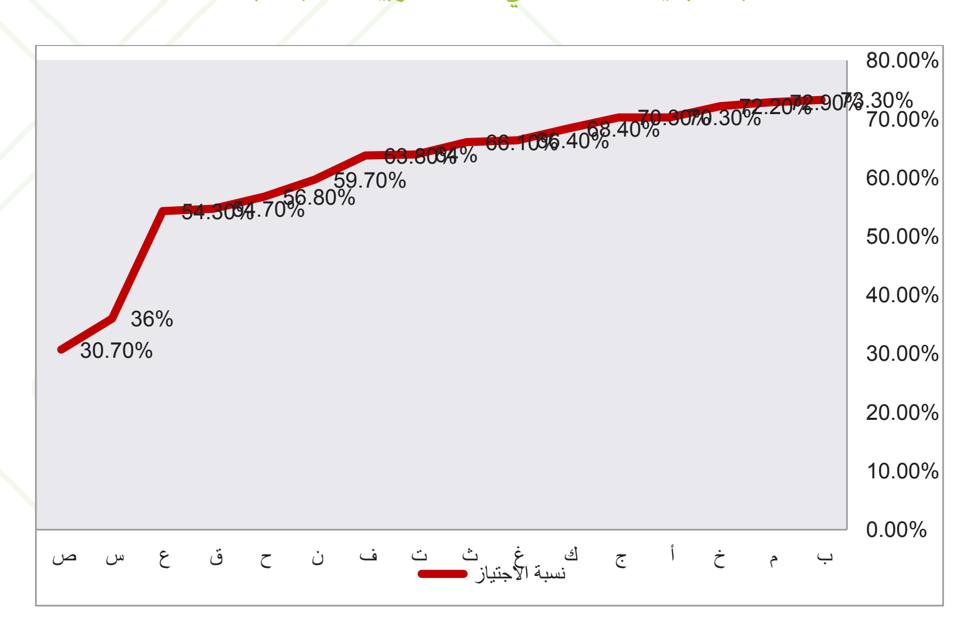
متوسط أداء المختبرين على أبعاد تخصص اللغة العربية



متوسط أداء المختبرين على المهارات التربوية



نسب الاجتياز لمتخصصي اللغة العربية حسب الجامعات



كيف يخدم هذا المقياس اللغة العربية؟

١. اشتراط هذا الاختبار سيفيد آخذيه أولاً، فهم المستفيد الأول منه؛ لأنه سيوجههم من بداية رحلتهم العلمية، ويكون مؤشرًا لهم قائلاً : إن المعلومة هي ما يبقى ويستفاد منه في الحياة العملية، لا ما يُحصَّل من أجل الاختبار أو الانتهاء من مادة معينة أو الحصول على شهادة.

٢. اشتراط هذا المقياس سيفيد مؤسسات التعليم العالي بإعطائها مؤشرات عن سير العملية التعليمية فيها، وإعطاء فكرة عن نواتج التعليم. وهذا سيدفع إلى تحسين المناهج وتطوير طرائق الكوادر التعليمية في التدريس والتقويم، وإعطاء أولويات لمفردات المنهج ذات العلاقة بميادين العمل.

٣. اشتراط هذا المقياس سيفيد مؤسسات التوظيف بإعطائها مؤشرات عن المتقدمين للعمل فيها ومدى توافر المهارات اللغوية ذات المردود الإيجابي عليها.

إذا تحسَّنت مخرجات التعليم ومدخلات المهنة فإن ذلك خدمة مباشرة للغة العربية وإعزاز لها بين أهلها وفي مؤسساتهم.

تجربة مؤسسة الوقف

د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
رئيس مجلس إدارة (العربية للجميع)

المقدمة:

الحمد لله الواحد الأحد، الفرد الصمد، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا . وبعد:

يقول الله سبحانه وتعالى: (إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوما جهولا).

حمل الإنسان جنس الأمانة ، وحمل الأمة العربية أمانة خاصة، هي أمانة اللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم ودين الإسلام. فاللغة العربية صنو الإسلام وقرينه. فهي لغة مصادر دين المسلمين: القرآن والسنة. وما محاولات ومشاريع الترجمة إلا بُلغة المسافر وتحلة القسم، لكنها لا تغني عن تعلم اللغة العربية لفهم الإسلام وكتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم. وعلينا نحن العرب أمانة عظيمة في تعليم لغة القرآن ونشرها وتسهيل تعلمها والوصول إليها. ولمعرفة مدى أدائنا لهذا المهمة علينا أن ننظر اليوم كم نسبة من يعرف العربية من المسلمين ! فضلا عن أن نسأل عمن يبحث عن تعلم اللغة العربية بكل جهد وصدق هل حصل على ما يريد!.

لا يجوز أن نتغافل عما تقوم به مؤسسات العلم الإسلامية من جهود في تعليم اللغة العربية وتوفير المنح الدراسية لكثيرمن طلاب العالم الإسلامي، وإيفاد الكثير من معلمي اللغة العربية إلى البلاد المختلفة. لكن الأهم من ذلك: هل يلبي هذا العمل احتياجات إخواننا غير العرب في تعلم اللغة العربية كما وكيفا؟.

برنامج العربية للجميع:

انطلقت عام (١٤٢١هـ) فكرة «العربية للجميع» الهادفة إلى نشر اللغة العربية في العالم، وتعليمها للناطقين بغيرها، من مقرها الرئيس في مدينة الرياض، فسخَّرَت الإمكانات الأكاديمية والعلمية والفنية والإعلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستفيدة من النظريات الحديثة المتخصصة في علم اللغة التطبيقي.

وكما أفادت من هذا العلم لغات العالم المختلفة لتسهيل تعليم الغلة العربية للناطقين بغيرها، وتأليف المناهج وفق هذا العلم، وتدريب المعلمين على ذلك، سعت «العربية للجميع» إلى الإفادة من هذا العلم لخدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم.

هناك حوالي ألف مليون مسلم في حاجة إلى تعلم اللغة العربية لأجل معرفة معاني القرآن الكريم والسنة النبوية، ولأجل التدبر والتفكر الضروري لأداء الشعائر التعبدية من صلاة ودعاء ونحوها.

الرؤية:

تسهيل تعليم اللغة العربية، وإيصالها إلى من يريدها.

الرسالة:

الإفادة من الإمكانات الأكاديمية المتخصصة لتسهيل تعليم اللغة العربية، وتوظيف التقنية الحديثة والوسائل الإعلامية لإيصالها لمن يرغب في تعلمها.

لقد أخذت العربية للجميع على عاتقها السعي المتواصل والدؤوب لتحقيق هذه الرؤية في الواقع الملموس خلال السنوات التي تلي ذلك، فرسالتها واضحة محددة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، دون أن نضع أي هدف آخر في طريقنا ، فتعليم العربية لأبنائها على سبيل المثل هم كبير والحاجة إليه قائمة، غير أن وضوح هدفنا وتخصصنا في مجال واحد هو تعليم الناطقين بغيرها جعلنا نبعد عن هذا المجال ونتركه لمن يسده من المتخصصين الآخرين. وقس على ذلك بقية العلوم التي يهتم بها المسلمون.

إن مثل هذه الرؤية دفعتنا إلى دراسة أحوال اللغة العربية في العالم أجمع وعلى رأسه العالم الإسلامي، فقد شهدت الساحة اللغوية العالمية تطورا ملحوظا في طرائق تدريس اللغات للأجانب والمتب والتقنيات والمواد المتعلقة بها قفزات هائلة بعد الحرب العالمية الثانية بحيث يمكن القول إنّ ثورة حقيقية قد تمّت في هذا المجال، ثورة وُظّفت فيها العلوم الإنسانية المختلفة، وفي مقدمتها علم النفس وعلم اللغة الحديث وعلم الاجتماع، واستخدمت أحدث التقنيات كالفيديو والحاسوب والبث التلفزيوني. ومن الطبعي أن تجني المجتمعات التي تطور تعليم لغاتها للأجانب الثمرات الثقافية والإعلامية لذلك التعليم.

وبقيت اللغة العربية معزولة عن مثل هذا التطور مع الأسف. لقد عاش العالم فترة مزدهرة من فترات الإنتاج الفكري اللغوي صاحبه صراع لغوي ذو أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية متعددة، شدته ميادين كثيرة، في الجامعات ومراكز الأبحاث والمؤسسات السياحية والاقتصادية، ولم تسلم منه المؤسسات السياسية العالمية مثل الأمم المتحدة واليونسكو، بل لم يسلم منه الاتحاد الأوربي، إذ تحاول كل دولة أن تنتزع للغتها القومية مكانة لغة رسمية، أو لغة عمل على الأقل، ما انعكس إيجابا على النشاط اللغوي والثقافي لكل أمة ولغة.

فما هو حال اللغة العربية من ذلك الوضع، وما مستقبلها في ضوء الصراع الدولي بين اللغات؟ وهي اللغة التي تملك قابلية عظيمة لتكون في المستقبل لغة ذات مكانة إقليمية ودولية مرموقة. فهي لغة دين لما يزيد عن ألف وثلاثمائة مليون مسلم، وهي اللغة القومية لجماعة بشرية يربي عددها على (٣٥٠) مليون نسمة، يعيشون في واحدة من أهمّ مناطق العالم استراتيجياً واقتصادياً. والعربية هي الوعاء اللغوي لإحدى الحضارات العريقة الكبرى، ألا وهي الحضارة الإسلامية، وهي لغة مهمّة في مجالات الاقتصاد والسياسة وتاريخ العلوم والثقافة، وهي لغة يحسن بكلّ أجنبي - يتعامل مع الأقطار العربية اقتصادياً أو حكومياً أو دينياً بصفتها لغة الإسلام ونصوصه المقدسة- أن يتعلّمها.

وللوصول بهذا اللغة الشريفة إلى مكانتها اللائقة بها فإننا بحاجة إلى بذل جهد

منظم ومدروس تقوم به مؤسساتنا العربية والإسلامية التعليمية والتربوية والدبلوماسية والسياسية، فمجرد الأماني والتغني بشرف اللغة وماضي الأجداد لن يعيد لنا شيئا مما نطمح إليه[1].

مشكلات تعليم اللغة العربية:

حرصت العربية للجميع على دراسة واقع تعليم اللغة العربية في العالم ومشكلاته عن كثب، ومعرفة احتياجات تعليم اللغة العربية من مواد وكتب ووسائل، بله احتياجاته من الناحية النظرية البحتة؛ كي نكون على علم وبصيرة بما يحتاجه تعليم اللغة من دعم وسد للنقص، ويشمل ذلك معرفة احتياجات معلم اللغة العربية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التدريبية. وقد ظهر لنا من ذلك كثير من المشكلات التي وجدناها أساسية في هذا المجال، منها:

١ – عدم التمييز بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها:

لا يتبادر إلى ذهن كثير من القائمين على تعليم العربية لغير أهلها مقدار الفروق بين تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها ؛ فخلطوا بين الأمرين ، وهذا الخلط زاد الصعوبة على متعلم العربية من غير أبنائها إذ تعامل معه المدرسون والقائمون على برامج التعليم كما يتعاملون مع ابن اللغة الذي نشأ في بيئتها ، وألف أصواتها مفرداتها وتراكيبها، بل وانتمى إلى ثقافتها.

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى، وتعلمها بوصفها لغة ثانية يُعَزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بها. وقد تكون القواعد التي تدرّس لكل منهما أهم اختلاف ينبغي أن تأخذه تلك الكتب بعين الاعتبار. فثمة أمور في قواعد النحو والصرف يكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، ولا يكونون في حاجة إلى تعلمها، لأنها باتت جزءاً من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ويستخدمونها استخداماً

---

١. تعليم اللغة العربية للأجانب ومكانتها الدولية: عبد عبود . (بتصرّف)

علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الآخرين يحتاجون من قواعد اللغة إلى كل شيء ليتعلموه، بسبب أن أذهانهم خالية أو شبه خالية منها، وكفايتهم بها تساوي الصفر أحيانا عند البدء بعملية التعلم[٢].

ونتيجة لهذا الخلط بين النوعين من الدارسين، شاع استخدام كتب تعليم العربية للعرب في تعليم العربية لغير العرب، وترى ذلك واضحاً في المدارس والمعاهد والمراكز التي يتعلم فيها أبناء المسلمين من غير العرب العربية؛ فتجد مناهج ومقررات وزارة التربية والتعليم السعودية، ومناهج من مصر، ومن ليبيا، ومن غيرها من البلاد العربية تدرّس في هذه المؤسسات. بل ويطبق بعض من تلك المناهج تطبيقاً سيئا في كثير من الأماكن، حيث يستخدمون ما يتاح لهم من هذه الكتب دون مراعاة لاختلاف المستويات، ودون مراعاة للتدرج المطلوب في عملية التعليم.

كان لهذا التوسع في استخدام الكتب المعدة لأبناء العرب في تعليم غير العرب أثر كبير في الشعور بالاستغناء عن كتب خاصة لتعليم العربية لغير العرب؛ ومن ثَمَّ فإن ما في الساحة من كتب أعدّت خصيصا لتعليم العربية للناطقين بغيرها يعد قليلاً جداً مقارنة بكتب تعليم اللغات الأخرى، فالاختراع وليد الحاجة، وهذه الحاجة لم يشعر بها من يتولى تعليم اللغة العربية لغير العرب، لوفرة ما في الساحة من كتب تعليم العربية والدين لأبناء العرب، وهذه - كما هو معلوم - لا تصلح لتعليم غير العرب لافتقارها إلى الأسس العلمية والفنية المطلوبة لهذا النوع من التعليم والجمهور.

٢ - تعليم عناصر اللغة ومهاراتها بطريقة غير فعّالة :

أ - تعليم العربية بطريقة القواعد والترجمة:

وهي طريقة قديمة تهمل الجانب الاتصالي للغة، وبسبب شيوع هذه الطريقة حدث الخلط بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، أو بعبارة أخرى: تعليم اللغة ودراسة اللغة؛ ولهذا نرى المعلمين بهذه الطريقة يوغلون في قضايا النحو وتأويلاته وتقديراته. ولذا نجد كثيراً من دارسي العربية بهذه الطريقة يبزّون كثيراً من أبناء العرب في معرفتهم

٢. عمر يوسف عكاشة ، النحو الغائب ، ص ١٠٤ (بتصرّف)

للقضايا النحوية، ولكنهم بالمقابل لا يجيدون فهم ما يستمعون إليه، ولا يجيدون التعبير شفهيا عما يريدون، فالجانب الاتصالي للغة ضعيف لديهم.

ب – تعليم أصوات اللغة بالطرق التقليدية:

تُعَلَّم أصوات اللغة بالطرق التقليدية بما هي مجرّد حروف، ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها [٣]؛ مع أنّ التدريب على نطق أصوات اللغة من مخارجها هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلّم اللغة الأجنبية وإتقانها ؛ فمهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية، يبقى قاصراً عن أداء اللغة الثانية ما لم يتقن نطق أصواتها ؛ ولذا فإنّ كثيراً من الطرق القديمة في تعليم اللغة لم تخرج متحدثين باللغة مع أنّهم يقرأونها ويكتبون بها جيّدا؛ لأنّه قد أهمِل الاهتمام بالنطق الصحيح لأصوات اللغة العربية في كثير من الطرق القديمة.

ت – تعليم المفردات بطرق تقليدية:

تقدم المفردات بالطرق التقليدية بلا اعتماد خطة متدرجة في النمو اللغوي وتصاعد الثروة اللفظية ، ودون اعتماد فلسفة معينة في اختيار المفردات كالشيوع مثلاً ، ودون معالجة المفردات بأسلوب تعليمي سليم . ففي بعض البرامج يشيع البدء بمفردات منفصلة يتعلمها الدارس على حدة ، حتى إذا استوعبها أدخلها في جمل ، والمفردات هنا تقدّم بمعزل عن سياقاتها وبعيدة – إلى حد كبير – عن مجال اهتمامات الدارسين وقدراتهم فضلاً عن مجافاتها لما انتهى إليه ميدان تعليم اللغات الأجنبية من حقائق.

والأصل أن تقدّم هذه المفردات في سياقات لغوية يسهل محاكاتها ؛ كالحوارات والنصوص السهلة، فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التدريبات اللغوية اللاحقة لتأخذ بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في

٣. يستثنى من ذلك مدارس تحفيظ القرآن التي يدرّس فيها المجيدون ؛ إذ إنّ هذه المدارس تعنى بالنطق الصحيح لأصوات العربية .

التعبير والاتصال. وهكذا ينبغي تعليم المفردات في الحوار والنصوص القرائية من خلال السياق.

ث – تعليم القراءة بطرق تقليدية:

إنّ تعليم القراءة يشمل معرفة الحروف ورموزها، ونطقها نطقا صحيحاً في قراءة جهرية، واستيعاب ما يقرأ وفهمه. ولكن الطرق التقليدية تغفل عادة عنصر القراءة الأهمّ، وثمرتها، ألا وهو استيعاب المقروء وفهمه، إلى جانب الإلمام باستراتيجيات القراءة وأنواعها؛ من صامتة ومسحية وخاطفة وفاحصة، وأساليب كلّ منها، ومن ثم تحولت القراءة في الطرق التقليدية إلى درس في الأصوات وصحة النطق والإعراب، وبسبب هذا التركيز يغفل القارئ عن فهم واستيعاب ما يقرأ؛ لأن ذهنه منصرف إلى الصحة اللغوية، من نطق وإعراب. ويبدو أنّ القائمين على أمر تعليم العربية من غير المتخصصين بعلم اللغة التطبيقي لا يعرفون أنّ للقراءة مهارات عامّة وأخرى خاصّة، وأنّ القراءة للمتعة تختلف عن القراءة للدراسة والعمل، ولكلّ منها أساليبه .

ج – العناية بتعليم الكتابة الآلية فقط:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة . والكتابة نوعان: آلية نمطية، وإبداعية عقلية. والشق الآلي – وهو الذي يبدأ به عادة في الصفوف الأولية لتعلّم اللغة – يحتوي على النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل علامات الترقيم، ورسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. ورسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته، ورسم، أو عدم رسم همزات القطع والوصل. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة[٤].

---

٤. محمد عبد الخالق محمد ، اختبارات اللغة ، جامعة الملك سعود ، ص ٢٢٧ (بتصرف)

ح - إهمال تعليم الاستماع:

مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم ، ويمر بها متعلم اللغة الأجنبية. ومن المعلوم أن من لا يسمع لا يتكلم ، والأصم من الصغر يكون أبكماً؛ ولذا يغلب على من فقد هاتين الحاسّتين أن يكون في برنامج تعليمي واحد (لغة الإشارة).

ولا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتصالي للغة دون التركيز على مهارة الاستماع . صحيح أن الطالب قد يقرأ ويكتب في اللغة الأجنبية دون أن يحسن الجانب الاتصالي من فهم مسموع وكلام . ولكنه يبقى غير قادر على استخدام اللغة الاستخدام الصحيح . وهذا الاتجاه كان سائداً في بعض طرق تعليم اللغات في القديم، مثل طريقة القواعد والترجمة.

خ - إهمال تعليم الكلام والمحادثة:

اللغة هي الكلام ؛ ومن هنا فإن مهارة الكلام تأخذ نصيباً وافراً في برامج تعليم اللغة لغير أهلها، ولاسيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات ، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه فلن تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة ، ولن يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى . والتحدّث هو الوسيلة المقابلة للاستماع ؛ فالإنسان يمضي نحو نصف الوقت في الاستماع ، وأقلّ من ذلك في الكلام.

٣ - تعيين مدرسين غير مختصين :

بسبب عدم العلم بأصول تعليم اللغات عند بعض القائمين على تعليم اللغة العربية لغير أهلها يوكل أمر التدريس إلى مجموعة من المعلمين من غير المختصّين بتعليم اللغات أو ما يسمى بعلم اللغة التطبيقي، ويتمّ تجاهل بعض المختصين ممن يعد عملة نادرة في العربية ؛ وذلك لعدم إدراك قيمة علم اللغة التطبيقي.

ولذا فإن المؤسسات والمراكز التي تهتم بتدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها قليلة جداً، مقارنة بمراكز إعداد معلمي اللغات الأخرى، وما هو موجود فعلاً لا يستوعب إلا عددا قليلاً من المتدربين، وبسبب كل هذا أصبحت البرامج الرئيسية المناسبة لمتعلم العربية من غير أهلها قليلة جداً.

وأصبح معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها أقل كفاءة من نظرائهم من معلمي اللغات الأخرى ، ولم يكن من الممكن الاستمرار في سد الحاجة المتزايدة عن طريق التجربة والخطأ ، في الوقت الذي أصبح فيه تعليم اللغات الأجنبية الحيّة في الغرب علما وفنّا وممارسة قائمة على أسس متينة من العلوم النظرية والتطبيقية.

٤ – المبالغة في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم العربية :

يقصد باللغة الوسيطة : استعمال لغة أخرى وسيلة لتدريس اللغة العربية ، سواء أكانت هذه اللغة من اللغات الأم عند الدارسين، أم كانت لغة مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم.

ويغلو بعض المعلّمين في استعمال هذه اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الهدف ، والغلو في استعمال اللغة الوسيطة يقتل التفكير باللغة الهدف ، ويحول كتاب تعليم اللغة إلى شبه معجم ثنائي اللغة ، ولا يلجأ إلى ذلك عادة إلاّ من درايته بتعليم اللغات ليست جيدة . وهذا الغلو يحول اللغة الوسيطة من مجرد وسيلة لبيان المعنى إلى هدف بذاته يلجأ إليه حتى مع وجود وسيلة أخرى تبين المعنى كالصورة مثلاً . وفيه اتهام غير مصرح به بعدم استقلالية اللغة الهدف بأداء المعاني المفردة احتقاراً مبطناً لها .

أهداف العربية للجميع:

بناء على هذا الواقع وانطلاقا مما لمسناه من مشكلات تخص تعليم العربية في العالم الإسلامي، وما يتوفر من إمكانات وضعت العربية للجميع لنفسها أهدافا محددة تسعى لتحقيقها لتساهم في رفع مستوى تعليم اللغة العربية في العالم، وهي:

١. تسهيل تعليم العربية للدارسين والاستفادة من النظريات الحديثة في ذلك.

٢. توطين اللغة العربية في البلاد المختلفة الراغب أهلها في تعلم العربية.
٣. توظيف التقانة الحديثة لخدمة تعليم العربية للناطقين بغيرها.
٤. تدريب وتأهيل المعلمين ورفع مستواهم.
٥. ربط مؤسسات تعليم اللغة العربية ببعضها.
٦. التكامل مع العمل الخيري الآخر.

المشاريع والبرامج :

لقد انبثقت عن العربية للجميع عدة مشاريع تنفيذية بناء على الأهداف المذكورة سالفا، من أجل خدمة مؤسسات تعليم العربية في العالم بما فيها المعلم والطالب. وهي مشاريع مبرمجة في جداول زمنية متدرجة تتناسب مع قدرات وموارد العربية للجميع. ولم نتكمن من إدراج كثير من المشاريع في هذه الخطة وذلك إما لضخامتها او لمحدودية الموارد والقدرات.

وقد حرصت العربية للجميع في كل منتجاتها أن تحقق أعلى درجات الجودة اللمكنة، وأن تركز على البرامج والمشاريع التخصصية ذات الطابع الشمولي الذي ناسب جميع متعلمي اللغة العربية، وأن يكون اهتمامها منصبا على اللغة الفصحى وحدها، وأن تكون الاولوية للمسملين غير العرب:

١. تأليف منهج علمي شامل لتعليم اللغة العربية وفق نظريات علم اللغة التطبيقي.
٢. عقد دورات متخصصة لتأهيل معلمي اللغة العربية والرقي بمستوياتهم في بلدانهم.
٣. تصميم موقع على الشبكة الدولية (الإنترنت) لتعليم اللغة العربية.
٤. إنتاج برامج بتقنية الأقراص المدمجة لتعليم اللغة العربية.
٥. برامج تعليم اللغة العربية بالحاسب الجيبي.
٦. إنتاج برامج تلفزيونية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٧. إنتاج برامج إذاعية مسموعة لتعليم اللغة العربية.
٨. دعم مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقديم الاستشارات المناسبة لهم.

المنتجات:

سلسلة العربية بين يديك :

أصدرت العربية للجميع في عام (١٤٢٣هـ) سلسلة العربية بين يديك، التي تقع في ثلاثة كتب للطالب، وثلاثة كتب للمعلم، مستهدفة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وقد أسندت مهمة التأليف إلى فريق علمي متخصص، وقدم المؤلفون المادة العلمية لهذه السلسلة وفق نظريات علم اللغة التطبيقي، مستفيدة من كتب تعليم اللغات الأجنبية المتقدمة في هذا المجال، ومن كتب تعليم اللغة العربية كذلك.

ويحقق هذا المنهج كفايات اللغة الثلاث :

الكفاية اللغوية : وتضم المهارات الأربع الأساسية في تعليم اللغة العربية وهي : الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إضافة إلى عناصر اللغة الثلاثة وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب، مما يمكن الطالب من إجادة اللغة إجادة كافية.

الكفاية الاتصالية: وترمي هذه الكفاية إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المعتاد، بحيث يكون قادرا على التفاعل مع أهل اللغة من خلال المحادثة أو الكتابة، ومن التعبير عن نفسه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

الكفاية الثقافية: فيتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة العربية، وهي الثقافة العربية والثقافة الإسلامية بشكل عمومي إضافة إلى أنماط من الثقافة العالمية باختصار.

ويستفيد من هذه السلسلة الدارسون الراشدون أي من تجاوز سنه (١٦) سنة، بغض النظر عن خلفياتهم وثقافتهم ولغتهم الأم.

وتعتمد السلسلة على اللغة العربية الفصيحة، ولا تستخدم أيّة لغة أخرى أو أيّة لهجة من لهجات العالم العربي.

وتقدم هذه السلسلة اللغة العربية في ثلاثة مستويات : (المبتدئ ـ المتوسط ـ المتقدم)، وهي المستويات الكافية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يبدأ المستوى الأول مع

الطالب من الأساسيات الأولى لمن لا يعرفون أي شيء من اللغة العربية، وينتهي بهم المستوى الأول إلى مبادئ القراءة والكتابة، وينتهي بهم المستوى الثالث إلى إجادة اللغة العربية إجادة تامة، لتمكن من يدرسها بعد ذلك من الالتحاق بالجامعة وإكمال دراسته الجامعية باللغة العربية. ويتكون كل مستوى من كتاب يقع ـ تقريبا ـ في (٤٠٠) صفحة ملونة، ومادة صوتية مصاحبة.

ويشتمل كل مستوى في السلسلة على (١٦) وحدة ، تتألف كل وحدة من (٦) دروس، بحيث تغطي هذه الدروس المهارات الأساسية للغة . وتقع كل وحدة في (٢٠) صفحة ، ويلحق بها جداول ومسارد مهمة للطالب. وتغطي هذه الوحدات معظم ما يحتاجه الطالب من مفردات وتراكيب في حياته اليومية. ويدرس كل مستوى في (٩٨) ساعة دراسية، مما يعني أن البرنامج يمكن أن يدرس كاملا بجميع مستوياته الثلاثة في (٤٠٠) ساعة تقريبا.

مُوَجِّهاتُ السلسلةِ : تَهتدي السلسلةُ بأحدثِ الطرائقِ والأساليبِ، التي توصَّلَ إليها علمُ تعليمِ اللغاتِ الأجنبيةِ، مع مراعاةِ طبيعةِ اللغةِ العربيةِ بشخصيتِها المتميزةِ، وخصائصِها المتفردةِ.

ومِن المُوَجِّهاتِ التي أَخَذَتْ بها السلسلةُ ما يلي :

- التّكامُلُ بين مهاراتِ اللغةِ وعناصرِها.
- العنايةُ بالنظامِ الصوتيِّ للغةِ العربيةِ، تعرّفا وتمييزا وإنتاجا.
- مراعاةُ التدرُّجِ في عرضِ المادةِ التعليمية .
- مراعاةُ الفروقِ الفرديةِ بين الدارسين .
- اختيارُ نصوصٍ متنوعةٍ (حوارات ، سرد ، قصة ، ...) واعتمدَ الكتابُ الأوَّلُ منها على الحوارِ، والنصوصِ القصيرةِ، لسهولتِها، ولكونِها مثيرا جيّدا للتعلّمِ.
- استخدامُ تدريباتٍ متنوعةٍ ومتعددةٍ .
- مناسبةُ المحتوى لمستوى الدارسين .
- ضبطُ النصوصِ بالشكلِ، كلّما اقتضتْ الحاجةُ ذلك.
- ضبطُ عددِ المفرداتِ والتراكيبِ في كلِ وحدةٍ وكتابٍ.

- اتباعُ نظامِ الوحدةِ التعليميةِ في عرضِ المادة.
- عرضُ المفَرداتِ في سياقاتٍ تامَّة .
- الاهتمامُ بالجانبِ الوظيفي عندَ عرضِ تراكيبِ اللغةِ في المَراحلِ الأُولى.
- الاهتمامُ بالمهاراتِ الشفهيةِ في الكتابِ الأوّل.
- التوازُنُ بين عناصرِ اللغةِ ومهاراتها .
- ملاءَمَةُ السلسلةِ لمُعَلِّمِ اللغةِ العربية .
- وضعُ قوائمَ بالمفرداتِ والتعبيراتِ الجَديدَةِ الواردةِ في كلِّ كتابٍ.
- الإفادةُ من قوائمِ التراكيبِ النحويةِ الشائعة .
- وضعُ اختباراتٍ مَرحليةٍ في كلِّ كتابٍ .
- عرضُ المفاهيمِ الثقافيةِ بأساليبَ شائقةٍ.
- الاستعانةُ بالصَورة، ولا سيما في الكتابينِ الأوّلِ والثاني.

وقد لقي هذا المنهج – ولله الحمد– نجاحا كبيرا في شتى أنحاء العالم، وبخاصة في الدول الإسلامية، فقد طبع عدة مرات في الرياض، ووزع منه أكثر من (٣٠٠,٠٠٠) نسخة، وطبع في دول مختلفة من العالم مثل : تركيا، والصين، والبوسنة، وإندونيسيا، وأفغانستان.

وانتشر الإقبال عليه فأصبح منهجا يدرس في مئات الجامعات والمعاهد حول العالم، واعتمدته كثير من الجهات الحكومية والمنظمات المحلية والدولية.

وقد أسهم هذا المنهج كثيرا في تسهيل تعليم اللغة العربية وتحبيبها إلى الدارسين، وقد لمست «العربية للجميع» بنفسها سرعة تعلم الطلاب اللغة العربية من خلال هذا المنهج؛ فقد استطعنا ـ بحمد اللّه ـ تدريس اللغة العربية في سنة دراسية واحدة (٦٠٠) ساعة، خلافا للصورة السابقة التي تظهر أن العربية تحتاج إلى مدة طويلة في التعلم. وفي البعض المعاهد المتخصصة يتم تدريس المنهج كاملا في خمسة أشهر.

ويصاحب هذه السلسلة معجم عربي عربي مصور يحتوي على أكثر من (٧٠٠٠) مفردة لتوسيع ذخيرة الطالب من المفردات، وليعوّد الطالب على استخدام المعاجم الأخرى الكبيرة، كما أن هذه السلسلة مصحوبة بكتب للمعلم لتوضيح طرق تدريس هذا

المنهج، وتشتمل كتب المنهج الثلاثة على اختبارات داخلية متعددة تساعد على التقويم وقياس المستوى اللغوي والمهارات المختلفة للدارس، ويستفيد أيضا منها المعلم لوضع اختبارات دقيقة لقياس مستويات الدارسين.

المعلم .. وهو محور العملية التعليمية :

لا نبتعد كثيرا عن الصواب إذا قلنا إن النهوض بتعليم اللغة العربية في العالم ينطلق من تأهيل المعلم وتدريبه، و«العربية للجميع» تتبنى المقولة التي تقول «إن المعلم الناجح يجعل الكتاب الفاشل ناجحا» والعكس بالعكس.

في الوقت الذي جدَّت في العالم طرائق ونظريات لتسهيل تعليم اللغات لغير أهلها وتمكين المتعلمين من مهارات اللغة المختلفة نجد التعليم العربي خارج الوطن العربي لا يزال على الطريقة القديمة «طريقة القواعد والترجمة» فقد كان المعلم في الماضي يحرص على أن يعلم طلابه القراءة والكتابة في الدرجة الأولى، أما اليوم مع ترابط العالم وقربه من بعض فنحن محتاجون إلى أن يقوم المعلم بتعليم الطلاب مهارات اللغة الأربع كلها (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) بل إن اللغة في حقيقتها هي الكلام، وما القراءة والكتابة إلا للدلالة على الكلام.

فيجب أن يعلم معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن طلابه ليسوا مثل أبناء العرب في مدارسهم، فأبناء العرب يحتاجون إلى تعلم القراءة والكتابة وذلك لتمكنهم من التكلم باللغة وفهم ما يسمعونه.

أما الطالب غير العربي فهو بحاجة إلى تعلم عناصر اللغة (أصواتها، ومفرداتها، وتراكيبها) ومهارات اللغة (استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة). وغير خاف على الجميع أن أبناء العرب عندما يذهبون للدراسة في السنة الأولى يعرفون جل هذه المهارات ولكنهم يتعلمون قراءتها وكتابتها.

و«العربية للجميع» حرصت على بناء المعلم وتأهيله وتدريبه عبر وسائل شتى :

١. تأليف كتاب تعليمي جيد يزود المعلم بالأساسيات التي تسهل عليه مهمة التدريس.

٢. إصدار كتاب خاص بالمعلم لكل كتاب من كتب الطالب، يشرح للمعلم طريقة تدريس مهارات اللغة جميعها والتدريبات المختلفة في كتب الطالب وتساعده كذلك على إدارة الصف وتنشيط الطلاب.

٣. عقد دورات متخصصة ومكثفة للمعلمين في البلدان المختلفة لتزويدهم بالنظريات الحديثة في تعليم اللغات للناطقين بغيرها مصحوبة بورش عمل تطبيقية لما تعلموه في هذه الدورات.

٤. المساعدة في توفير المنح الدراسية للمعلمين للحصول على الماجستير والدبلوم العالي في بعض الجامعات العربية للرقي بمستواهم الأكاديمي والمهني.

وتعقد «العربية للجميع» سنويا اثنتي عشرة دورة تقريبا يتدرب فيها قرابة (٤٠٠) معلم ومعلمة، على النظريات الحديثة في تعليم اللغات لغير أهلها، في (٤٠) ساعة تدريبية تستمر لمدة أسبوع تقدمها «العربية للجميع» للمؤسسات التعليمية في دول العالم للنهوض بالمعلم وتمكينه من تسهيل تعليم اللغة العربية وتحبيبها إلى متعلميها، وتشمل هذه الدورات الموضوعات التالية :

- إدارة الصف.
- إعداد المعلم.
- تعليم اللغة لأهلها وتعليمها لغير أهلها.
- إعداد مواد اللغة.
- تقنيات تعليم اللغة.
- طرق تعليم اللغات الأجنبية.
- اختبارات اللغة.
- التقابل اللغوي.
- تحليل الأخطاء.
- تدريس الأصوات.
- تدريس المفردات.
- تدريس التراكيب.
- تدريس الاستماع.
- تدريس الكلام.
- تدريس القراءة.
- تدريس الكتابة.
- إجراءات التدريبات.
- مشكلات تعليم اللغة.
- مشاهدة.
- تدريس مصغّر.
- تدريس فعلي.
- تقويم الدورة.

ويحصل المتدرب بعد أن يجتاز امتحانها التحصيلي على شهادة معتمدة من العربية للجميع تساعده على التدريس الحديث والمتطور للغة العربية.

وتتلقى العربية للجميع سنويا عشرات الطلبات من مختلف الجامعات في العالم لعقد مثل هذه الدورات، ولكنها تكتفي غالبا ببعضها نظرا لمحدودية الإمكانات لديها.

تعكس الحاجة الملحة إلى مثل هذه الدورات ضعف إعداد وتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقليلة في العالم العربي اليوم معاهد تأهيل وتدريب معلم اللغة العربية، في الوقت الذي تزداد فيه الحاجة لمثل هذه المعاهد.

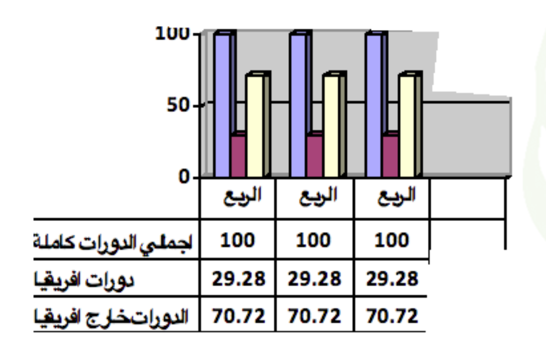
وتعتزم «العربية للجميع» إنتاج إصدارات متقدمة لتدريب المعلمين بالفيديو والإنترنت، وتمكين آلاف المعلمين من التدريب الذاتي خارج نطاق الدورات ليستفيد منها المعلمون الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالدورات التدريبية المذكورة سابقا.

جدول يبين إجمالي دورات العربية للجميع لتدريب المعلمين في كل سنة وعدد المتدربين.

م	الدورة	عدد الدوات	عدد المتدربين
١	عام ١٤٢٣	دورة واحدة	١١
٢	عام ١٤٢٤	٥ دورات	١٤٨
٣	عام ١٤٢٥	١١ دورة	٣١١
٤	عام ١٤٢٦	١٢ دورة	٤١٤
٥	عام ١٤٢٧	١٤ دورة	٤١٨
٦	عام ١٤٢٨	١٢ دورة	٣٨٦
٧	عام ١٤٢٩	١٣دورة	٤٤٢
٨	عام ١٤٣٠	١٢ دورة	٤٢٤
٩	عام ١٤٣١	١٦ دورة	٤١٨
١٠	عام ١٤٣٢	١٢ دورة	٣٨٣
١١	عام ١٤٣٣	٤ دورات	١٤٠
الإجمـــــــــالي		١١٢	٣٤٩٥

جدول يبين إجمالي دورات العربية للجميع في أفريقيا لتدريب المعلمين في كل سنة وعدد المتدربين.

م	الدورات التي أقيمت في أفريقيا	عدد الدوات	عدد المتدربين
١	عام ١٤٢٣	-	-
٢	عام ١٤٢٤	١ (مصر)	٢٥
٣	عام ١٤٢٥	٣ (مصر ونيجيريا والسنغال)	١٢٢
٤	عام ١٤٢٦	٢ (نيجيريا وأثيوبيا)	٧١
٥	عام ١٤٢٧	٦ (نيجيريا وموريشيوش والكاميرون وجنوب افريقيا وموزمبيق)	١٨٣
٦	عام ١٤٢٨	٤ (نيجيريا وجنوب افريقيا وجيبوتي)	١١٣
٧	عام ١٤٢٩	٤ (غامبيا وجنوب افريقيا والسنغال ونيجيريا)	١٢١
٨	عام ١٤٣٠	٥ (جنوب افريقيا ونيجيريا وبنين)	٢٢٤
٩	عام ١٤٣١	١ (تنزانيا)	٢٤
١٠	عام ١٤٣٢	٤(السنغال واوغندا وتنزانيا)	١٠٤
١١	عام ١٤٣٣	١(الكاميرون)	٣٦
	الإجمـــــــــالي	٣١	١٠٢٣



الإعلام:

ترى «العربية للجميع» أن الإعلام ـ تلفاز وإذاعة ـ لم يعد مجرد أداة تأثير على الرأي العام فحسب، بل هو اليوم الأداة الأقوى لتغيير الرأي العام، وصناعة ثقافته وقيمه وثوابته أيضا، وهو ـ إلى جانب ذلك ـ أداة فاعلة لخطاب «الآخر» وتوجيه رسائل كثيرة بلغات متعددة، وهذا ما نراه اليوم – بفضل الله تعالى – متمثلا في قنوات وإذاعات إسلامية، فهي إعلام فضائي يخاطب الآخر بلغته وأساليبه وثقافته.

ولكننا نعاني من قصور كبير في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، والذي ينبغي أن يكون أداة لخدمة عالمية الإسلام أيضا.

ويختلف المتلقي والمتعلم للغة عبر وسائل الإعلام عن المتعلم في قاعة الصف أو خلف جهاز الحاسب، فالمتعلم من وسائل الإعلام له خصائص ومواصفات في تعامله مع المواد التعليمية في الإعلام، فتَعَرُّضَه للتعليم الإعلامي غير محدد بوقت، ولا يمكن قياس مستواه اللغوي ولا عمره، ولا يستطيع أن يختار الدرس الذي يناسب حاجته، فالحصيلة التعليمية المتوخاة من التعليم الإعلامي تكون منوعة، بخلاف التعليم في المعاهد والفصول الدراسية التي تكون مركزة.

و «العربية للجميع» راعت هذا الأمر فيما تقدمه من برامج إعلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، آخذة في الاعتبار أمورا منهجية مهمة :

١. المنهجية العلمية : وهي اعتماد نظريات تعليم اللغات لغير الناطقين بها، والتدرج في عرض المادة العلمية من أصوات ومفردات وتراكيب.

٢. الصعوبات الإعلامية : إن خصوصية التعامل مع الصوت والصورة، التي تتمتع بها وسائل الإعلام، تجعل المجال رحبا أمام الكثير من الأفكار والأساليب في تعليم اللغة عن طريقها، ولكنها في الوقت نفسه تحمل صعوبات كثيرة في هذا السياق، ومن أهمها:

صعوبة التواصل من طرف واحد: وذلك لأننا نفقد الوسيلة لمعرفة التغذية الراجعة، ومدى استجابة المتعلم لما يطرح أمامه من المادة العلمية، ولكننا ـ في سبيل التغلب على هذه الصعوبة ـ يمكننا أن نطور بعض الوسائل المساعدة، مثل الشبكة الدولية، والهاتف.

عدم ضمان تلقي المادة بشكل متسلسل: وذلك لأن طبيعة تلقي الجمهور للرسالة الإعلامية تعتمد على الوقت المتاح والظرف اليومي المناسب، مما يجعل تلقي المادة العلمية بترتيبها المنطقي، وتدرّجها الصحيح أمرا غير مضمون.

جمود المادة التعليمية عادة: المادة التعليمية جافة بطبعها، مما يضاعف الجهد المطلوب لتقديمها بشكل ماتع وشائق.

اختلاف بيئة التلقي: إن المادة التي تعرض على الشاشة، يشاهدها – في الوقت نفسه – جمهور في بيئات وظروف مختلفة، فمنهم من يعيش في بيئة تتحدث العربية، فالتفاعل بالنسبة له أسهل ممن يتلقى المادة نفسها في بيئة لا تتحدث العربية، وهكذا.

صعوبة الاسترجاع: وهذه الصعوبة تحد من قدرة المتعلم على الاستفادة من تكرار المادة ما لم يكن قد قام بتسجيلها، وهو في هذه الحالة قد خرج عن نطاق التلقي من الإعلام، إلى التلقي من الفيديو.

صعوبة التعليم التام: إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة بواسطة الإعلام، هو رفع المستوى اللغوي لدى المتلقي، وذلك باستثمار القدر القليل الموجود لديه عن اللغة التي يرغب بتعلمها، ومهما كانت هذه الأرضية ضعيفة، فإن علينا الاستفادة منها والبناء عليها، لرفع المستوى اللغوي، حتى وإن لم نستطع الوصول بها إلى التعليم التام.

المنتجات الإعلامية:

أ. التلفازية:

١. مسلسل «بين يديك» : أصدرت «العربية للجميع» سلسلة «بين يديك» وتقع في (٧٤) حلقة تمثيلية، مدة الحلقة (١٣) دقيقة تقريبا، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ليتم تسويقها على القنوات الفضائية، لتعرض على المشاهد عبر

الشاشة، وقد أسندت مهمة كتابة السيناريو والإنتاج والإخراج إلى متخصصين لهم دراية في الإنتاج التعليمي، مستفيدين بذلك مما قدمته اللغة الإنجليزية من منتجات تلفازية متقدمة.

ويعرض هذا المسلسل مهارات (الاستماع، والكلام، والقراءة) بصورة جيدة، تاركين مهارة الكتابة لاجتهاد المشاهد.

وحرص هذا المسلسل على الثقافة الإسلامية قالبا عاما للإنتاج، ويؤدي أدوار هذا المسلسل ممثلون عرب من أكثر من جنسية عربية، وقد استغرق إنتاج هذا العمل أكثر من ثلاث سنوات، وهو مقدم للعديد من القنوات التلفازية في العالم الإسلامي.

٢. فواصل مرحبا : وهو إصدار متخصص في تعليم النطق بالأصوات العربية مصحوبا بنماذج على مستوى الكلمة، وعلى مستوى الجملة (آية قرآنية) ويشاهد فيه المتعلم الحرف منفردا في سياق الكلمة والجملة وكذلك يشاهد الفم وهو ينطق بالصوت ويسمع المشاهد الصوت منفردا وفي كلمة وفي جملة. والمنتج يقع في مستويات ثلاثة وهي :

١. الأصوات السهلة : وهي المشتركة بين معظم اللغات ولا يجد صعوبة في تعلمها مثل: (ب، أ، س).

٢. الأصوات الصعبة : وهذه الأصوات يعاني معها ـ بعضها ـ الدارس الناطق بلغات أخرى حسب لغته الأصلية، مثل: (ص، ع، خ).

٣. استخدام الثنائيات الصغرى : مثل: (أ ـ ع، ك ـ ق، هـ ـ ح)، وفي هذا المستوى يتم تدريب المتعلم على التفريق بين الأصوات المتشابهة أو المتقاربة في اللغة العربية.

وقد جاء هذا المنتج في (١٩٨) حلقة قصيرة (فاصل)، مدة كل فاصل من دقيقة إلى دقيقتين، وتشمل هذه الفواصل المستويات الثلاثة المذكورة، وحلقات خاصة للتعزيز اللغوي وهو تكرار بعض هذه الفواصل لتثبيت المعلومة. وهناك منتجات خاصة لتعليم المفردات والتراكيب، ويستفيد من هذه الفواصل المحطات الفضائية في عرضها بين البرامج.

ب. الإذاعية:

مازالت الإذاعة تلعب دورا مهما في تعليم الناس وتثقيفهم في العالم، وخصوصا العالم الثالث الذي تنتمي إليه معظم الدول الإسلامية، وفي كثير من البلاد الإفريقية والآسيوية تعتبر الإذاعة الوسيلة الوحيدة للاتصال بالعالم الخارجي، ولذا حرصت «العربية للجميع» على إيصال اللغة العربية لهذه الطبقة من المسلمين عبر الإذاعة؛ بإنتاج حلقات إذاعية لتعليم اللغة العربية.

فجاء برنامج (العربية على الهوا) في (٣٦) حلقة، مدة كل حلقة (١٥) دقيقة، واستخدمت اللغة الوسيطة في هذا المنتج؛ للتغلب على مشكلة غياب المعلم، ووسائل الإيضاح المتنوعة، ويقدم بنسخ متعدد حسب اللغة الوسيطة المختارة.

والتعليم بالإذاعة يركز على مهارتي الاستماع والمحادثة دون الكتابة والقراءة، وفي حقيقة الأمر أن اللغات هي الكلام، وما الكتابة والقراءة إلا دلالة على الكلام، فإذا تعلم الإنسان الكلام عبر هذه الوسيلة؛ فسيكون قد ألَمَّ بجانب كبير من اللغة.

ومع تقدم التقنية أصبح من الممكن إنتاج هذا البرنامج على أقراص مدمجة (CD)، ليستخدمها المتعلم في سيارته أو في جهاز تشغيل هذه الأقراص، ويتعلم هذه اللغة بسهولة ويسر، وسيزود في هذه الحالة كتاب بسيط يمكِّنه من متابعة الدروس.

تُمَكِّن وسائل الإعلام المتنوعة هذه المؤسسات التعليمية من الوصول إلى ملايين البشر في بيوتهم وأماكن عملهم وحياتهم اليومية، بيسر وسهولة لتوصل ـ العربية ـ للجميع.

التعليم الإلكتروني:

الأهمية:

يُعدّ التعليم الإلكتروني بصوره المختلفة الوسيلة الحديثة للتعليم والإعلام والترفيه على حد سواء، فهي الوسيلة الأقوى اليوم في صناعة الثقافة والتعليم والوصول إلى مختلف الشرائح في مختلف البلاد.

ونرى توسعا متزايدا للمؤسسات التعليمية الإسلامية في الاتجاه نحو عالم الفضاء

الإلكتروني الجديد.

يملك هذا الفضاء اليوم وسائل وتقنيات وشبكات متطورة ومتغيرة باستمرار تضخ في الفضاء الإلكتروني يوميا تهدف إلى تسهيل استخدام هذه الوسائل محاكاة للواقع الأصلي للمنتجات.

وتكاد تجمع الدراسات والمتخصصون على أن التحدي الذي نواجهه في هذا الفضاء الإلكتروني في المحتوى، فوسائل الاتصال وأدواته متاحة اليوم للجميع، وتبقى مسؤولياتنا في الاهتمام بالمحتوى وتطويره.

وتسعى «العربية للجميع» لإيصال برامج التعليم لديها عبر هذا الفضاء إلى مختلف البيئات والبلاد إيمانا منها بأهمية هذا الباب الجديد من أبواب التقانة الحديثة، وبخاصة مع تزايد الطلب على هذه للغة من شتى أرجاء العالم.

منافذ التعليم الإلكتروني :

مكنت هذه الأدوات أصحاب المحتوى من تفريغها في قوالب إلكترونية، وعرضها عرضا يناسب البيئة والفضاء الجديد، كي تصل إلى المستفيد بصورة شيقة ومفيدة عبر منافذ متعددة أهمها:

١. الأقراص
٢. المدمجة.
٣. الشبكة الدولية. الهواتف الذكية.

ولهذا النوع من التعليم سمات خاصة تتناسب معها :

أ. اختيار المهارات التي تناسب هذه البيئة، فاستبعدت مهارة الكتابة لصعوبة تناولها في هذه التقنية.

ب. كسر الملل : إذ تعاني برامج التعليم الإلكتروني من سرعة ملل المتعلم، فتلجأ إدارات المواقع إلى استحداث التقنيات للتغلب على هذه المشكلة، مثل إنشاء منتديات تمنح محادثات مصاحبة وأسئلة متابعة دورية.

ج. اختلاف بيئات التشغيل، فتطور هذه التقانات مستمر ولكنه غير متساوٍ في البيئات المختلفة والمستخدمين المختلفين.

د. المحافظة على نظريات علم اللغة التطبيقي في عرض المعلومة وإيصالها إلى المتدربين.

هـ. التشويق، فيعرض المحتوى في صورة شيقة تتناسب مع قدرات الحاسب المتجددة.

و. توظيف الميزات، تستغل من ميزات الحاسب المتوفرة في عرض الصورة والصوت والمعلومات وعرض الشرائح .

ز. التدرج، فالمادة التعليمية تعرض بطريقة متدرجة تمنع حدوث تنقلات غير علمية للطالب بين الدروس المختلفة.

ح. المرونة، فيطبق البرنامج لدى الجامعات الراغبة في ذلك عبر شبكاتها الحاسوبية الداخلية.

ط. الدعم الفني، يتوفر الدعم الفني للمنتجات لمساعدة المستخدمين وحل مشاكلهم.

ي. تعلم هذه البرامج الكلام و القراءة و الاستماع بصورة متدرجة تحاكي الأداء الواقعي.

ك. تقدم للطالب (٣٠٠٠) مفردة من المفردات الأساسية في حياته اليومية.

ل. تعلم الطالب بناء الجمل و التراكيب النحوية إضافة إلى تعليم أصوات اللغة ونطقها.

م. تتوافر مع بعض النسخ أستاذ مباشر لتعليم النطق ومراقبة الأداء.

ن. الحاسب الجيبي، متاح على الشبكة الدولية لتحميله في جهاز المستخدم فيصبح متوافرًا معه.

س. تقدم هذه المنتجات بأسعار (غير ربحية) تتناسب مع ميزانية المستفيد.

ع. أخيرا، ستساهم هذه المنتجات بإذن الله في جعل العربية تصل للجميع.

تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات :

تدرس اللغة العربية في كثير من جامعات العالم الإسلامي اليوم في قسمين مختلفين، الأول : تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والثاني: علوم اللغة العربية من بلاغة ونحو وصرف وغيرها (تخصص).

والذي يهم «العربية للجميع» هو القسم الأول المهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعاني هذه الأقسام بوضوح من مشكلات متشابهة، ومنها :

١. عدم الاهتمام بعلم اللغة التطبيقي.
٢. ضعف المناهج والمقررات الدراسية المستخدمة.
٣. ضعف إعداد معلمي اللغة العربية وعدم تأهيلهم.

إضافة إلى مشاكل أخرى مصاحبة، ولقد حرصت «العربية للجميع» على الاتصال بهذه الجامعات والمعاهد والاطلاع على أوضاعها عن كثب.

وقامت «العربية للجميع» بعقد العديد من دورات تدريب المعلمين لهم وتقديم الاستشارات العلمية والأكاديمية فيما يخص المناهج وطرائق التدريس.

وتشهد الجامعات إقبالا كبيرا على دراسة اللغة العربية حتى في البلاد غير الإسلامية، وذلك لدوافع شتى، منها :

١. الدافع الديني : وهو لدى المسلمين لتعلم أمور دينهم وفهم القرآن والسنة.

٢. الدافع الوظيفي : فيطمع كثير ممن يدرس اللغة العربية في الحصول على وظيفة بهذه الشهادة في الإعلام أو التجارة أو السلك الدبلوماسي.

وهناك دافع ثقافي لدى بعض متعلمي اللغة العربية من أجل اكتشاف ثقافة العرب، وهي بلا شك الثقافة الإسلامية.

وتختلف هذه المعاهد والجامعات بمستوياتها فنجد بعضها يهتم باللغة العربية ويدرسها تدريسا مكثفا في السنة الأولى، ثم يجعل بقية السنوات تدرس باللغة العربية

كذلك، ولكن جامعات أخرى ومعاهد تدرس اللغة العربية على أنها لغة ثانية، وأحيانا لغة اختيارية يدرسها الطالب ساعة أو ساعتين في الأسبوع، وهذا الحال ينطبق على بلاد مختلفة كثيرة.

لقد استفاد كثير من هذه الجامعات من كتب «العربية بين يديك» في التعليم واللغة واستفادوا أيضا من الدورات التي عقدت لمعلميهم، فظهر أثر ذلك على الحصيلة اللغوية التي يتخرج بها الطالب.

المراكز المتخصصة:

مع توسع خدمات اللغة العربية في الدول المختلفة نشأت فكرة إنشاء مراكز متخصصة للعناية باللغة العربية ونشرها في تلك الدول ودعم تدريسها، وهي فكرة تركز الجهود المبذولة وتجعل فائدتها أعم فيتولى هذا المركز مباشرة نشر اللغة هناك تحت إشراف العربية للجميع في الرياض، ويمكن لهذه المراكز أو الكراسي أن تزاول نشاطات مهمة في بلادها مثل:

١. نشر الكتاب المنهجي السليم وطباعته.
٢. دراسة احتياجات البلاد المختلفة.
٣. التنسيق لعقد دورات تدريب المعلمين.
٤. إرسال المعلمين العرب إلى الجامعات الأجنبية.
٥. تأليف الكتب المتخصصة.
٦. إرسال الطلاب إلى الدول العربية لدراسة اللغة العربية.
٧. المساعدة على الحصول على المنح الحكومية من البلاد العربية لمعلمي اللغة العربية.
٨. عقد المؤتمرات والندوات المتخصصة في تعليم اللغة العربية.
٩. المساعدة على نشر منتجات تعليم اللغة العربية المتنوعة وإيصالها لمن يريدها.

وقد باشرت «العربية للجميع» بإنشاء بعض المراكز، فأنشأت مركزا متخصصا في الصين، وتعد الآن لإنشاء مركز آخر في الصين أيضًا، ومركزًا في تركيا ومركزًا في روسيا.

وهناك خدمات استشارية متخصصة قدمتها العربية للجميع لبعض الجامعات والمعاهد في العالم الإسلامي، لتحسين مستوى الأداء والرقي بالعملية التعليمية فيها، مثل جامعة الجنان بطرابلس في لبنان، ومعهد فجر بالقاهرة في مصر، وجامعة مالانج الحكومية الإسلامية في إندونيسيا، وغيرها من المؤسسات التعليمية، وهي خدمات خاصة تقدم عند الطلب، يتم فيها دراسة المنشأة التعليمية من نواحٍ عدة.

والعربية للجميع تعدّ هذه المعاهد والجامعات والمراكز ذراعها التنفيذي الذي يباشر تعليم اللغة العربية؛ فدعمها والاهتمام بها يحظى باهتمام خاص وأولية كبيرة.

حقوق وواجبات:

حقوق:

إذا كانت اللغة العربية اليوم تشهد إقبالا كبيرا على تعلمها وتعلم ثقافة أهلها، فإنها لا تشهد في الوقت نفسه جهدا مماثلا من قبل القائمين عليها من مؤسسات وحكومات لتمكين محبي هذه اللغة من تعلمها وتعلم ثقافتها.

هناك إقبال مطرد على تعلم اللغة العربية، وعلى اقتناء كتبها في المحافل العلمية والثقافية المختلفة، وليس بقاصر على المسلمين وحدهم، بل شهد العالم إقبالا من غير المسلمين على اللغة العربية، فالجامعات التي تدرس اللغة العربية في العالم ما زالت تسجل أرقاما كبيرة في أعداد الدارسين لهذه اللغة، ويستقبل العالم العربي أرقاما متزايدة من الراغبين في تعلم اللغة العربية وثقافة أهلها، ويظل الرقم الأكبر محفوظا لأبناء المسلمين الذين تحدد هدفهم مسبقا من تعلم هذه اللغة، وهو الوصول إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وفهمهما فهما يوصلهم إلى إدراك المعاني الحقيقية للإسلام، ومراد الله سبحانه وتعالى ورسوله.

فمن حق هؤلاء الراغبين والمحبين للغة العربية أن يصلوا إليها، وأن يجدوا المؤسسات

التعليمية المتخصصة التي تعلمهم اللغة بطريقة علمية صحيحة.

ومن حق مؤسسات تعليم اللغة العربية من جامعات ومعاهد خارج الوطن العربي أن تحظى بدعم وتوجيه من البلاد العربية وهم أهل اللغة نفسها، ليحصلوا على الكتاب المناسب، وعلى المعلم المتمكن، وعلى التعاون الثقافي والعلمي الذي يربط بين أهل اللغة ومن يريد تعلمها.

هل يعلم القارئ الكريم أن كثيرا من لغات العالم تحظى بالدعم المباشر من حكوماتها في كل البلاد وذلك عن طريق المناهج الحديثة المتميزة والوسائل الفنية الداعمة للتعلم، بل إن كثيرا من سفارات الدول الغربية تتكفل بإرسال معلمين بلغتهم إلى البلاد الأجنبية لدعم لغته. ولا تنال اللغة العربية معشار ما تناله لغات أخرى أقل منها أهمية ولا تلق طلبا كبيرا يجاري الطلب على اللغة العربية.

فمن يحمل راية هذه اللغة المباركة، ومن يقوم بواجب تلبية مثل هذه الطلبات التي تتزايد أمام نواظرنا.

واجبات:

هناك احتمالان لا ثالث لهما : إما أن يجد محبو اللغة العربية طلبهم؛ فيسد حاجتهم ويتعلموها، وإما أن تنطفئ جذوة رغبتهم ونهمهم؛ فتذبل المحبة وتنتهي.

و«العربية للجميع» حريصة على أن تغتنم هذه الفرصة وتقدم لهؤلاء الراغبين أو لبعضهم ما يبحثون عنه وفق الطرق الحديثة ووفق المناهج التي تسهل تعليم اللغة العربية لهم وتحببها إليهم.

فالعربية للجميع ترى من واجبها الحتمي تجاه لغة القرآن الكريم وتجاه الراغبين في تعلمها أن توفر لهم الوسائل المتنوعة والحديثة لتعلم هذه اللغة وفق مشاريع محددة التزمت بتنفيذها، وقد وضعت نصب عينيها أسسا عامة اعتمدتها وهي تنتج المشاريع المختلفة للعالم، ومن هذه الأسس:

١. دعم تعليم اللغة العربية في البلاد المختلفة.
٢. توطين اللغة العربية في البلاد الراغبة فيها.
٣. التعاون مع مؤسسات تعليم اللغة العربية داخل الوطن العربي وخارجه.
٤. تسهيل تعليم اللغة العربية وتحبيبها إلى متعلميها.
٥. تسخير التقانة الحديثة لخدمة تعليم اللغة العربية.
٦. تطوير منتجات تعليم اللغة العربية.
٧. تنبيه المؤسسات التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بعلم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية.
٨. ربط مؤسسات تعليم اللغة العربية مع بعضها وتعزيز التعاون بينها.

قد لا تستطيع العربية للجميع الوفاء بجميع ما يصلها من طلبات متنوعة لكنها حريصة على تقديم منتجات متخصصة عالية الجودة وفاء بالواجب الملقى على عاتقها.

خاتمة:

وفي ختام هذا الدليل التعريفي نوجه دعوة لك أيها القارئ الكريم أن تشاركنا في الإجابة على بعض هذه التساؤلات التي سنوردها هنا، ثم نترك لذهنك العنان لتتخيل حال تعليم اللغة العربية في العالم لو كانت الإجابة على هذه التساؤلات إيجابية :

- ماذا لو أنشئت في كل مؤسسة تعليمية داخل الوطن العربي شعبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها؟
- ماذا لو اهتمت المؤسسات التعليمية بعلم اللغة التطبيقي؟
- ماذا لو حرصت المؤسسات التعليمية على تأهيل معلميها؟
- ماذا لو اعتمدت مؤسسات تعليم العربية على المناهج المتخصصة، الموجودة في الساحة اليوم؟
- ماذا لو تم إنشاء محطة فضائية خاصة لتعليم العربية لغير الناطقين بها ؟
- ماذا لو أصبحت اللغة العربية هي اللغة الثانية لجميع المسلمين غير العرب؟
- ماذا لو صارت القارة الأفريقية قارة عربية؟
- ماذا لو تم تسخير التقانة الحديثة لتسهيل تعلم اللغة العربية؟
- ماذا لو تم إنشاء منظمة عالمية تعنى بنشر اللغة العربية؟
- ماذا لو تم إيصال اللغة العربية إلى من يريد تعلمها من محبيها؟

ونحن نصل إلى نهاية هذا الدليل نهمس في أذن القارئ الكريم، فنقول له إن العربية للجميع «ترسم الفصحى على كل الشفاه».


التوصيات

توصيات الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

١. التوصية بأن ينعقد الملتقى دورياً كل سنتين.

ويمكن عقده في كل دورة في واحدة من دول الخليج الست حسب المفاهمات ، على أن يتناول في كل دورة موضوعا محددا.

٢. بناء قاعدة بيانات شاملة لجميع الجهات الخادمة للغة العربية في دول مجلس التعاون.

تتضمن قاعدة البيانات معلومات تفصيليةً عن الجهة ، ووسائل التواصل معها ، لتجسير الفجوات بين الجهات والأفراد ، وتيسير التكامل في كل الأعمال العلمية والعمليّة. ويقوم مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بوضع هذه القاعدة ونشرها. مع إشادة المجتمعين بما يقوم به المركز من جمع للأنظمة والقرارات المعنية باللغة العربية ، ووضعها في قاعدة بيانات خاصة بها ، والتوصية بمتابعة تفعيل تلك القرارات ، وبأن يشمل العمل في تلك القاعدة القرارات الصادرة في كافة الدول العربية.

٣. التوصية بعقد ملتقى علمي يتناول الخطر المتسارع في تأثر لغة الشباب العربية باللغات الأجنبية المسيطرة.

يبحث الملتقى ظاهرة ضعف اهتمام الشباب بهويتهم اللغوية العربية مقابل تزايد اهتمامهم بالمعرفة اللغوية الأجنبية. ويقوم بمعالجة هذه الظاهرة ، على أن تتم معالجتها في إطارها العربي ، مع التركيز على الظاهرة في إطارها الخليجي.

٤. العناية بما تواجهه اللغة العربية من تأثير لغات العمالة غير العربية فيها، وتوصية الجهات المعنية في دول المجلس بوضع أطر إدارية تضمن وجود الشرط اللغوي - ولو بحدٍّ أدنى - دون التنازل عنه في مراحل

العمل والاستقدام والتشغيل.

كأن يُنظَر في إمكانية ربط الإقامة في دول الخليج العربية أو تجديدها بمعرفة حد أدنى من اللغة العربية التي يستطيع بها العاملُ التفاهمَ في شؤون الحياة ، مع نهوض المركز - بالتعاون مع الجهات الخادمة للغة العربية - بكل ما تطلبه منه الجهات المعنية في هذا الصدد ، ومع التأكيد على أهمية اختيار العمالة العربية في الوظائف الممكنة ، والنظر في إمكانية أن تتكفل الدول المصدّرة للعمالة بتنفيذ دورات في تعليم اللغة العربية للراغبين في العمل في دول الخليج العربي ، وأن يحصلوا على شهادة كفاية لغوية بالقدر الذي يحتاجونه ، وإمكانية تمويل دول الخليج لهذه المشروعات التعليمية.

٥. أهمية التفات الجهات التعليمية والإعلامية إلى بناء الهوية اللغوية العربية الفصيحة للطفل ، والتشديد على كون اللغة جزءاً رئيسياً من أجزاء الهوية الوطنية.

مع التأكيد على ضرورة تحسين البيئات اللغوية التي يتلقّى فيها الطفل لغته ، كالمحاضن التعليمية ، والقنوات التلفازية الموجهة للأطفال ، والتوصية بتنفيذ ملتقيين علميين يختص الأول بالبحث عن الحلول العملية لتحسين البيئة اللغوية. والثاني بالنظر في تأثير المدارس العالمية التي تدرّس أبناء العرب بلغة غير عربية ، ومدى تأثير ذلك - سلباً أو إيجاباً - على لغة الناشئة ، وانتمائهم إلى هويتهم اللغوية والوطنية.

والإشارة إلى الفائدة الظاهرة المتحصّلة من أفلام الأطفال الناطقة بالفصحى على تجويد لغة الأطفال، وتوصية القنوات التلفازية بالاقتصار على الأفلام والبرامج الفصيحة.

٦. التعاون والتكامل بين الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية ومركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بشأن تعزيز الهوية اللغوية العربية.

ومن ذلك وضع مسودة وثيقة للغة العربية تعتمدها الدول الخليجية ، وتنص على أن العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة في دول الخليج العربية ، وتنظم الاستخدامات العملية

والمعرفية للغات الأخرى داخل البلدان الخليجية. والتوصية بإدراج موضوع الهوية اللغوية في جدول أعمال القمة الخليجية القادمة ، وذلك لخطورته على الهوية الوطنية لدول المجلس.

٧. تكثيف الاهتمام بترجمة العلوم إلى العربية.

والإشادة بتنامي هذا الشعور الحضاري لدى أمتنا العربية من خلال إنشاء عدد من الجوائز والمراكز الخليجية والعربية المتخصصة في الترجمة ، مع التوصية بإنشاء مركز إقليمي للترجمة ، يُعنى بمواكبة التطورات العلمية في شتى فروع المعرفة ، وتكون هيئته الاستشارية مكونة من ممثلين في دول مجلس التعاون.

٨. تحسين البيئات اللغوية في المحاضن التعليمية والعملية والاجتماعية والإعلامية والحاسوبية.

بحيث توضع الاشتراطات اللغوية الكفيلة بالحفاظ على اللغة الفصيحة ، وعدم مزاحمتها باللغات الأخرى، ويتم وضع هذه الاشتراطات من قبل المؤسسات الرسمية المعنية.

٩. تفعيل دور لجنة عمداء كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، في خدمة اللغة العربية ومجتمعها الخليجي.

والنظر في إمكان تشكيل لجنة تتخصص في قضايا اللغة العربية، ويشارك فيها عمداء كليات اللغة العربية ورؤساء أقسامها في الجامعات الخليجية.

١٠. تشكيل لجنة تتابع تنفيذ التوصيات.

وترفع تقريرها السنوي إلى مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.


الفهرس

فهرس

موضوع البحث	رقم الصفحة
٣- الشباب واللغة	٢١٩
أ.د.عبدالعزيز بن حميد الحميد	٢٢٠
أ.د. وسمية بنت عبدالمحسن المنصور	٢٢٨
أ.د. وليد العناني	٢٣٦
أ. محمد بن حمود بن محمد العتيبي	٢٦٤
أ. نوف بنت سعيد الفقيه	٢٨٢
ندوة التخطيط اللغوي	٢٩١
أ.د. عبدالله البريدي	٢٩٢
أ.د. فواز محمد عبد الحق	٣٢٠
أ.د. محمد نادر سراج	٣٤٢
أ.د. محمود فهمي حجازي	٣٥٧
ندوة : لغة الطفل العربي	٣٨٥
أ.د. إبراهيم بن مراد	٣٨٦
أ.د.محمد حسن عبد العزيز	٣٩٩
د. وفاء بنت إبراهيم السبيل	٤٠٢
ندوة تجارب تعليم اللغة العربية خارج البلدان العربية	٤٠٩
د. إنعام الحق غازي	٤١٠
أ.د. باربارا ميخالك	٤٣٢
د. خليل لوه لين	٤٣٧
د. أوريل بحر الدين	٤٥٣